



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SILVA ROSA DE OLIVEIRA

**A ATUAÇÃO DE PROFESSORES ARTICULADORES NO
2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CUIABÁ-MT
2013**

SILVA ROSA DE OLIVEIRA

A ATUAÇÃO DE PROFESSORES ARTICULADORES NO 2º CICLO
DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

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

Cuiabá-MT
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

O48a

OLIVEIRA, Silva Rosa de.

A atuação de Professores Articuladores no 2º ciclo do Ensino Fundamental / Silva Rosa de Oliveira. -- 2013

204 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Jorcelina Elisabeth Fernandes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Currículo. 2. Política em Ação. 3. Sala de Apoio Pedagógico. 4. Professores Articuladores. 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 atuação de professores articuladores no 2º ciclo do Ensino Fundamental"

AUTOR : Mestranda Silva Rosa de Oliveira

Dissertação defendida e aprovada em 11/04/2013.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente 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

Examinador Externo Doutor JEFFERSON MAINARDES
Instituição : UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Examinadora Suplente Doutora Judith Guimaraes Cardoso
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 11/04/2013.

*Dedico esta produção à todos
aqueles que contribuíram para
sua realização...*

AGRADECIMENTO

À *Deus*, pela existência, oportunidades, vitórias alcançadas, e por aquelas pequeninas pedras que me fizeram perceber que sou capaz de levantar e de superar sempre.

A minha orientadora Prof^a Dr^a *Jorcelina Elisabeth Fernandes*, pelas aprendizagens construídas desde a pesquisa de iniciação científica, e por todos os momentos de aprendizagens por nós vivenciados.

Ao Prof. Dr. *Jefferson Mainardes*, pelas necessárias e significativas opiniões, sugestões e indicações para realização deste estudo.

A Prof^a Dr^a *Filomena Maria de Arruda Monteiro*, pelas orientações detalhadas na qualificação que me fizeram rever alguns detalhes precisos sobre a pesquisa.

Aos meus Pais *Sebastião Balbino* e *Celecina Maria*, meu muito obrigado pelo carinho, apoio e compreensão.

A minha família (grande *família Oliveira*) que vivenciaram comigo todo o processo de angústia, dúvidas incertezas durante a realização desta pesquisa.

Aos colegas que fazem parte do Grupo de Pesquisa Currículo Formação e Práticas Escolares e também a todos aqueles que passaram pela família GPCFOPE.

As colegas, amigas desde a graduação *Ellen Cristine* e *Iury Lara* pelas experiências e conhecimentos que compartilhamos.

As Professoras Articuladoras, Professoras Regentes, Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas das escolas pesquisadas, por me permitir ser possível a realização da pesquisa.

E a todos aqueles que direta e indiretamente contribuíram com a pesquisa através das críticas, sugestões, opiniões e elogios.

Meu muito obrigada à todos vocês!!!

RESUMO

OLIVEIRA, Silva Rosa. **A atuação de Professores Articuladores no 2º ciclo do Ensino Fundamental**. 2013. 204 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

A presente dissertação tem como objetivo compreender na política de ciclos em ação da rede estadual de Mato Grosso, as atuações e reinterpretações dos professores articuladores do 2º ciclo do ensino fundamental. Nesse sentido a questão central do estudo é: como os professores articuladores do 2º ciclo reinterpretem e colocam em ação a política de currículo no contexto da sala de apoio pedagógico na escola? A abordagem metodológica é qualitativa interpretativa, com abordagem no ciclo de políticas formulado por Ball e colaboradores (BOWE et al. 1992, BALL, 1994) e na teoria da política em ação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Neste trabalho foram enfocados o contexto da produção do texto e o contexto da prática, sendo o primeiro para analisar os textos políticos produzidos pelo sistema educativo e pela escola; e o segundo, para analisar a prática curricular dos professores articuladores. O *locus* da pesquisa são duas escolas da rede estadual no município de Cuiabá-MT. Os sujeitos da são os professores articuladores, que atuam no 2º ciclo do Ensino Fundamental. Os recursos utilizados para coletar dados da pesquisa foram questionários, observações e entrevistas. A fundamentação teórica está pautada nos estudos de Ball (1997; 2006; 2001), para analisar as políticas educacionais; assim como em Sacristán (2000), Goodson (1995), Moreira (1990), Silva (1999) Lopes e Macedo (2011), no que se refere à construção do significado do currículo. E, ainda, em Arroyo (1999), Barretto (2001), Fetzner (2001), Freitas (2004) e Mainardes (2006; 2007; 2009 e 2011), para a compreensão da organização escolar por Ciclos e também outros autores, que contribuíram significativamente para a compreensão da abordagem do estudo. Os resultados indicam que a política em ação no microssistema permite outras formas de organização metodológica do currículo com a finalidade de dar coerência ao trabalho pedagógico da unidade escolar. A prática de avaliação tem vários objetivos que esbarraram em detalhes que não foram esclarecidos quanto a sua finalidade na sala de apoio pedagógico. A prática curricular dos professores articuladores diante das necessidades de ensino e aprendizagens dos alunos está relacionada aos conteúdos curriculares pré-estabelecidos pela escola ano/ciclo em que se encontram os alunos. As intervenções pedagógicas diferenciadas e diversificadas para os atendimentos dos alunos presentes no texto político, também se fazem presente na prática curricular dos professores da sala de apoio pedagógico. A política de ciclos, no que refere à organização e funcionamento é reinterpretada à luz das condições estruturais que as escolas possuem. As adaptações da política nas duas escolas pesquisadas têm apresentado como parte das inúmeras recriações existentes.

Palavras-chave: Currículo, Política em Ação, Sala de Apoio Pedagógico e Professores Articuladores.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Silva Rosa. **The action of Teachers articulators in the 2ND cycle of Basic Education**. 2013. 204 p. Thesis (Master) - Institute of Education, Federal University of Mato Grosso, 2013.

This thesis aims to understand the policy of cycles in action of the state network of Mato Grosso, the performances and reinterpretations of teachers articulators of the 2ND cycle of basic education. In this sense, the central question of the study is: how teachers articulators of the 2ND cycle reinterpret and put into action the policy of curriculum in the context of the baggage of pedagogical support in school? The methodological approach and interpretative qualitative, with approach in the cycle of policies formulated by Ball and collaborators (BOWE et al. 1992, BALL, 1994) and on the theory of policy in action (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). In this work we focused on were the context of the production of the text and the context of practice, being the first to analyze the political texts produced by educational system and by the school; and the second, to examine the curricular practice of teachers articulators. The locus of research are two schools of the state network in the city of Cuiabá-MT. The research subjects are the teachers articulators, which operate in 2ND cycle of Basic Education. The resources used to collect data from the survey were questionnaires, observations and interviews. The reasoning is based on studies of Ball (1997; 2006; 2001), to analyze educational policies; as well as in Sacristán (2000), Goodson (1995), Moreira (1990), Silva (1999) Lopes and Macedo (2011), in which refers to the construction of the meaning of the curriculum. AND, still, Arroyo (1999), Barretto (2001), Fetzner (2001), de Freitas (2004) and Mainardes (2006; 2007; 2009 and 2011), for the understanding of school organization for cycles and also other authors, who have contributed significantly to the understanding of the approach to the study. The results indicate that the policy in action in microsystem allows other forms of methodological organization of the curriculum in order to give coherence to the educational work of the school unit. The practice of evaluation has several goals that bumped into details that were not clear as to its purpose in living pedagogical support. The practice of teachers articulating curriculum to the needs of teaching and student learning is related to curricula established by the pre-school year / cycle in which they are students. Pedagogical interventions differentiated and diversified for attendance of students in the present political context, also do this in the practice of teachers' curriculum resource room teaching. The policy cycles, as regards organization and functioning is reinterpreted in the light of the structural conditions that schools have. Adaptations policy in both schools surveyed have presented as part of the existing numerous recreations.

Keywords: Curriculum, Policy in Action, Luggage for Pedagogical Support and Teachers Articulators.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1-	Categorização de teses e dissertações produzidas sobre atendimento pedagógico no contraturno (2000 a 2011).....	20
Quadro 2-	Análise das pesquisas realizadas no GPCFOPE, sobre a política de organização escolar por ciclos (2007-2012).....	22
Quadro 3 -	Enturmação dos alunos nos ciclos.....	72
Quadro 4-	Números de alunos por turma nos ciclos.....	73
Quadro 5 -	Matriz curricular do 2º Ciclo.....	74
Quadro 6 -	Organização e funcionamento <i>Escola A</i>	92
Quadro 7-	Organização e funcionamento <i>Escola B</i>	94
Quadro 8-	Caracterização dos sujeitos da <i>Escola A</i>	95
Quadro 9-	Caracterização dos sujeitos da <i>Escola B</i>	97
Quadro 10-	Organização do funcionamento das salas de apoio pedagógico.....	98
Quadro 11-	Organização do currículo <i>Escola A</i>	101
Quadro 12-	Organização do currículo <i>Escola B</i>	103
Quadro 13-	Avaliação <i>Escola A</i>	105
Quadro 14-	Avaliação <i>Escola B</i>	107
Quadro 15-	Encaminhamento dos Alunos à Sala de Apoio <i>Escola A</i>	110
Quadro 16-	Encaminhamento dos Alunos à Sala de Apoio <i>Escola B</i>	111
Quadro 17-	Plano de Apoio Pedagógico <i>Escola A</i>	116
Quadro 18	Plano de Apoio Pedagógico <i>Escola B</i>	118

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CHA	Carga Horária Anual
CHS	Carga Horária Semanal
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GPCFOPE	Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Práticas Escolares
GPPEPE	Grupo de Pesquisas Educacionais e Práticas Educativas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LA	Laboratório de Aprendizagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MG	Minas Gerais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MT	Mato Grosso
NEAs	Necessidade de Ensino e Aprendizagens
PA	Pará
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Portadores de Necessidades Especiais
PPAP	Progressão com Plano de Apoio Pedagógico
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SAP	Sala de Apoio Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. A origem da pesquisa	18
2. Procedimentos metodológicos do estudo.....	23
3. O <i>locus</i> , os sujeitos e os instrumentos de coleta de dados.....	26
CAPÍTULO I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA PRÁTICA CURRICULAR.....	30
1.1 Abordagens acerca da noção do conceito de reinterpretação.....	32
1.2 Currículo: Trajetórias e significados no processo de organização curricular.....	40
1.3 Significado de Necessidades de Ensino e Aprendizagens.....	44
1.4 Alfabetização como um processo permanente no contexto da prática.....	48
CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEPÇÕES DA POLÍTICA DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR POR CICLOS.....	56
2.1 Alguns fundamentos e experiências pioneiras da Escola em Ciclos.....	57
2.2 A compreensão do processo de aprendizagem no Ciclo de Formação	64
2.3 O Ciclo de Formação na rede estadual de Mato Grosso.....	67
2.4 Organização curricular no Ciclo de Formação da rede estadual de Mato Grosso	70
CAPÍTULO III – O SENTIDO DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO NA PRODUÇÃO DA POLÍTICA DE ESCOLA ORGANIZADA POR CICLOS	75
3.1 Experiências pioneiras de atendimento pedagógico específico a alunos com Necessidades de Ensino e Aprendizagens no processo escolar.....	77
3.2 A Sala de Apoio Pedagógico no Ciclo de Formação de Mato Grosso.....	81
3.3 O Professor Articulador no Ciclo de Formação.....	83

CAPÍTULO IV – CONTEXTO DA PRÁTICA DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO.....	91
4.1 Caracterização do funcionamento das escolas.....	92
4.2 Organização Didática e Curricular do 2º Ciclo.....	101
4.3 Avaliação do processo de ensino e aprendizagem.....	105
4.4 Organização do trabalho na Sala de Apoio Pedagógico.....	110
CONSIDERAÇÕES.....	127
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICE A – Questionário aplicado ao diretor da escola (2012).....	143
APÊNDICE B – Questionário aplicado ao Coordenador Pedagógico da escola (2012).....	161
APÊNDICE C– Questionário aplicado aos Professores Regentes da escola (2012).....	175
APÊNDICE D– Questionário aplicado ao Professor Articulador da escola (2012).....	184
APÊNDICE E- Protocolo de observação realizada na Sala de Apoio Pedagógico(2012).....	200
APÊNDICE F- Roteiro de Entrevista com Professores Articuladores (2012).....	202

INTRODUÇÃO

A presente dissertação está vinculada ao estudo 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) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

A importância da pesquisa está relacionada ao sentido dado à sala de apoio pedagógico no contexto da escola organizada por ciclos, principalmente, no que refere à concepção sociológica presente na proposta política de escola inclusiva. A aprendizagem é um direito do aluno, garantido desde a LDB (Lei nº 9394/96), e a sala de apoio pedagógico tem sido uma estratégia política pedagógica que possibilita ao aluno outro tempo e outro espaço para que os mesmos possam desenvolver as aprendizagens necessárias durante o processo de escolarização.

O interesse na questão relacionada à prática curricular e pedagógica é resultante das diversas situações por mim vivenciadas sobre o processo de ensinar e aprender construídas ao longo da minha trajetória profissional e das escolhas realizadas.

Silva (1999), ao fazer uma análise das teorias de currículo, desde a sua origem, tem enfatizado que o currículo é autobiografia, é nossa vida e nele é forjada a nossa identidade. O autor destaca que essas identidades são as histórias de vida, os valores, as atitudes, as crenças que foram por nós incorporados.

Freire e Faundez (1985), por exemplo, ao falarem de si próprios, quando retornaram ao Brasil, após anos de exílio, mencionam em seus escritos que voltaram encharcados, marcados pelos compromissos e ideais das experiências vividas naquele contexto.

O teu corpo veio molhado, como o de qualquer exilado, do contexto de origem, molhado da história, da cultura do teu contexto. Molhado dos sonhos que nele tinhas, das tuas opções de luta, de teu compromisso com as classes trabalhadoras. Molhado de tuas expectativas, da idealização do próprio contexto. (FREIRE & FAUNDEZ 1985, p. 11)

O estar “*molhado*”, para os autores, pode ser compreendido como um processo de identidade construído dentro de um determinado contexto. Diante do exposto, acredito ser necessário relatar trechos da minha trajetória profissional que, embora pouco extensa, se torna significativa para a compreensão da temática pesquisada, tendo em mente que um estudo só pode ser compreendido dentro do seu contexto e das relações envolvidas no processo, situando nesse espaço discursivo a postura do investigador.

A experiência como professora de Educação Básica foi iniciada em zona rural, no município de Nova Bandeirante, localizada na região norte do Estado de Mato Grosso, no ano de 2000. Meus pais, irmãos e eu, ingressos em um Movimento de Trabalhadores Sem-Terra (MST), estávamos acampados na Fazenda Trescinco, por decisão do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), com o objetivo de apressar o processo de desapropriação da terra e assim poder trabalhar.

Todavia, a realidade não foi esta, pois ficamos acampados por um bom tempo e nada aconteceu. No entanto, nem tudo foi desilusão, já que do ponto de vista pessoal foi nesta fazenda que tive a minha 1ª experiência profissional, como professora de Educação Básica.

Na época, eu não possuía formação docente, tinha acabado de concluir o Ensino Médio propedêutico, mas a emergência do funcionamento de uma escola para aquelas crianças, que já enfrentavam anos de estudos perdidos, fez com que o Secretário de Educação do Município aceitasse a minha indicação, como docente, por parte dos integrantes.

Aceitei esse desafio porque conhecia a realidade daqueles alunos, tendo em vista que fui também aluna em um assentamento do MST, no final da década de 80. Frequentar a escola, quando se reside em acampamento ou assentamento de movimentos rurais, torna-se também momento de descanso, de entrar em contato com colegas da sua idade, compartilhar experiências e brincadeiras, uma vez que na zona rural não há muitos recursos e nem tempo para desenvolver esta prática.

Com exceção do momento em que estavam na escola, a rotina dos alunos era o trabalho árduo da roça, da lavoura, da colheita e de outros afazeres, como tirar água do poço e cuidar dos animais. Não desconsiderando as aprendizagens escolares, que são necessárias a formação social do aluno, mas a criação de um espaço pedagógico naquele

contexto significava, também, uma oportunidade de atividades que não envolvessem tanto o esforço físico.

O espaço físico em que aconteciam as aulas era improvisado em três pequenas salas que serviam, no passado, de albergue para peões. Portanto, por falta de espaço adequado e de professores, os demais colegas e eu lecionávamos para mais de uma turma no mesmo tempo. No meu caso, trabalhava com os alunos da “antiga” 3ª e 4ª séries, em um mesmo período e espaço.

Esta forma de agrupar os alunos é muito comum em zonas rurais, devido às condições estruturais e a dificuldade de encontrar professores para lecionarem, em situações tão precárias no que se refere ao desenvolvimento da prática da docência. Lembro-me de que eu mesma fiz todos os anos iniciais de escolarização em salas multisseriadas e quando me deparei, novamente, com esta situação, isso me remeteu às memórias de como eram minhas professoras. Essas lembranças foram, no início, o que eu tinha como formação inicial docente para atuar naquela ocasião.

A organização curricular e pedagógica da escola deixava a desejar, apesar da rede estadual de educação de Mato Grosso e a rede municipal de educação de Cuiabá, naquele período estarem em discussões sobre a efetivação da política de organização escolar por ciclos, no município de Nova Bandeirante o assunto ainda era desconhecido por parte de muitos professores, inclusive por mim.

Ainda que não conhecesse, de fato, na época, a política e os fundamentos da Escola em Ciclos, uma das maiores dificuldades que encontrava era desenvolver a prática curricular e pedagógica com alunos de anos escolares diferentes, no mesmo espaço, mais especificamente pelo fato de não conseguir separar os conteúdos curriculares, uma vez que os alunos da “4ª série” não estavam sabendo os conteúdos que eu lecionava com os da “3ª série”.

A metodologia era outro empecilho para o sucesso no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, pois como as faixas etárias eram diferentes, a abordagem metodológica adotada nem sempre atendiam os discentes em suas individuais e específicas necessidades de ensino e aprendizagens. Mesmo em situações nas quais os alunos tinham a mesma idade ou idade próxima, alguns possuíam ritmos e níveis de aprendizagens diferenciados.

A prática curricular e pedagógica que desenvolvia, acabava por se concretizar como um reflexo da minha própria experiência como aluna, pois, até esta ocasião, ainda

acreditava que aquele método repetitivo dava certo, uma vez que eu havia conseguido aprender e, assim, acabava desconsiderando o fato de terem existido colegas meus que não conseguiram e, na maioria das vezes, desistiram da escola para se dedicar ao trabalho rural, sem perspectiva de futuro nos estudos.

Essa experiência com a prática docente no município de Nova Bandeirante proporcionou-me participar de alguns cursos de capacitação de professores, nos quais a troca de experiência, por parte dos colegas, fez com que eu desenvolvesse o olhar pedagógico e exergasse as necessidades dos meus alunos, o que até o momento não era feito, visto que ainda não tinha formação superior e nem curso de Magistério.

Dessa maneira as atividades que desenvolvia com os alunos em sala, foram exigindo-me outros conhecimentos acerca da prática pedagógica, o que me impulsionou a realizar leituras sobre didáticas e métodos de ensino. Embora sendo poucas as leituras que realizava, devido à ausência de livros e espaço para discussão no acampamento de sem-terras, isso fez com que eu refletisse sobre o que estava realizando.

Para autores da formação de professores, como Imbernón (2004), a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico, um compromisso ético e moral específico. Nesse sentido, refletir sobre a minha própria prática curricular, fez com que algumas questões começassem a permear o meu pensamento, como o porquê desenvolver certas atividades de determinada maneira, quais finalidades e objetivos pretendia alcançar, e qual a minha real função no processo de ensino e de aprendizagem daqueles alunos.

Certamente, as reflexões feitas naquela época não são como as tenho na atualidade, entretanto foram suficientes, naquele contexto, para provocar em mim o questionamento sobre o *ser professora*. Essas inquietações trouxeram elementos determinantes para a atual formação profissional, ao provocar o meu interesse por assuntos relacionados à educação e a buscar formação específica na área, como por exemplo, fazer o curso superior em Pedagogia.

Em 2001, ao regressar para a Cuiabá-MT, tive a oportunidade de realizar um curso superior, assim em muitas das várias tentativas de emprego, fui informada da existência de um curso pré-vestibular gratuito promovido pela prefeitura da capital. Após a realização do curso e a aprovação no processo seletivo da Universidade Federal de Mato Grosso, em 2007 iniciei o Curso de Pedagogia.

Nos estudos sobre a formação de professores, as autobiografias tem se tornado, por parte de muitos pesquisadores, uma forma de relacionar os conhecimentos construídos nas experiências vividas, com os saberes da prática curricular e pedagógica no exercício da profissão docente.

Para Souza (2006), a compreensão das implicações pessoais e das marcas construídas na trajetória individual, por meio de relatos escritos sobre a aprendizagem, seja esta pessoal ou até mesmo coletiva, da profissão com base na vivência escolar, tem revelado um fértil exercício de formação e de pesquisa.

Esse exercício possibilita ao sujeito em formação, compreender-se como autor e ator do seu processo formativo (SOUZA, 2006). Compreender as marcas construídas em nós, segundo o autor, é ao mesmo tempo realizar um exercício de formação profissional.

Durante o Curso de Pedagogia, tive várias aprendizagens curriculares, sendo que o estágio supervisionado de prática docente foi considerado bastante significativo para a minha formação docente, uma vez que a experiências que tive em sala de aula no MST, se efetivaram sem formação específica para a atividade exercida, como relatado anteriormente.

O desenvolvimento da prática de ensinar proporcionado durante o estágio supervisionado de prática docente contribuiu para o desejo de melhor compreender as questões relacionadas à aprendizagem dos alunos no contexto escolar e como compreender as implicações envolvidas no processo, considerando a política proposta de organização escolar por ciclos da rede estadual.

Enfim, parafraseado Souza (2006), é desse lugar e com essas marcas e, ainda acrescento “encharcada” das experiências vividas e das inquietações, que venho me constituindo e ao mesmo tempo aprendendo a *ser professora*. A produção dessa dissertação de Mestrado se concretiza, também, como parte da constituição desse meu processo formativo docente.

1. A origem da pesquisa

Durante o curso de pedagogia vivenciei a aprendizagem extracurricular como pesquisadora de iniciação científica, no GPCFOPE. Este grupo de pesquisa vinculado ao programa de pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso vem desenvolvendo estudos no campo do currículo e das organizações escolares por ciclos, nas redes públicas estaduais e municipais do Estado de Mato Grosso.

A pesquisa de iniciação científica, por mim realizada no GPCFOPE, teve como objeto de estudo a prática curricular dos professores articuladores da sala de apoio pedagógico no 1º Ciclo, em escolas públicas da rede estadual, no município de Cuiabá.

Para compreender de forma introdutória, o professor articulador é aquele que trabalha na sala de apoio pedagógico, com alunos que necessitam de um atendimento individual e específico para aquisição das suas aprendizagens não construídas (MATO GROSSO, 2001).

A expressão “*articulador*” consiste no fato deste profissional articular sua prática pedagógica e curricular com a dos professores regentes, no que refere ao conteúdo a ser ensinado, a fim de que possibilitem as aprendizagens necessárias durante o processo formativo dos alunos.

Os resultados obtidos e analisados na realização da pesquisa de iniciação científica apontaram a necessidade de investigar e analisar outros aspectos relacionados às organizações e às práticas curriculares desenvolvidas sobre e na sala de apoio pedagógico e que não foram possíveis de se identificar na época.

Neste sentido investigar sobre a atuação dos professores articuladores no 2º Ciclo do Ensino Fundamental direciona a pesquisa ao conjunto de preocupações investigativas de muitos pesquisadores sobre escola em ciclos, na medida em que busca compreender como está sendo concretizada a política no contexto da prática pedagógica.

O 2º ciclo, na proposta de Ciclo de Formação da rede estadual de Mato Grosso, tem em sua organização a composição das turmas constituídas em três fases. Os alunos são organizados nas fases que correspondem à sua idade, sendo na 1ª fase alunos com 09 anos; 2ª fase, 10 anos e, na 3ª fase, 11 anos. (MATO GROSSO, 2001)

As pesquisas que se preocupam com a temática da escola em ciclos, em um levantamento realizado das dissertações e teses no período de 2000 a julho de 2011,

pelo Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Educativas, da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa) por Stremel & Mainardes (2011) indicam um total de 217 estudos.

Desse total de pesquisas levantadas, foi possível identificar apenas *seis* pesquisas que apresentaram como objeto de estudo questões relacionadas à intervenção pedagógica no contraturno escolar, no contexto da escola em ciclos. As pesquisas encontradas são de: Linch (2002), Oliveira (2002), Zago (2003), Barbosa (2006), Santos (2007) e, Canedos (2010).

Estas pesquisas encontradas por Stremel & Mainardes (2011) *têm* apresentado de maneira geral uma discussão sobre o laboratório de aprendizagem, no contexto da política educacional da escola em ciclos. No entanto, me foi possível localizar no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o atendimento pedagógico no contraturno, embora que algumas não enfatizaram o tema ciclos.

Para a realização do levantamento, utilizei como parâmetro de pesquisa a localização pela exatidão das palavras: Laboratório de Aprendizagem, Sala de Apoio Pedagógico e contraturno. As pesquisas tiveram como parâmetro o período de 2000 a 2011.

No que tange ao tema Laboratório de Aprendizagem, foram encontradas, no site, sete dissertações e *uma* tese, com exceção daquelas encontradas por Stremel & Mainardes (2011), que se referem a pesquisas que envolvem o tema ciclo. As dissertações são de: Pacheco (2000), Perusso (2003), Bernardi (2006), Bedin (2007), Gonçalves (2009), Zanette (2010), Loureiro (2011) e a tese de Santiago (2011).

Já quanto à intervenção pedagógica nos espaços que recebem o nome de Sala de Apoio Pedagógico (SAP) foram identificadas, no mesmo período, nove *dissertações*. As pesquisas encontradas são de: Silveira (2000), Lopes (2002), Ropelato (2003), Nakamoto (2003), Zilioli (2005), Escabora (2006), Graciano (2007), Watanabe (2011), Bertolini (2011).

Há ainda pesquisas que utilizaram somente a nomenclatura de contraturno, para se referir às intervenções pedagógicas com foco nos alunos que apresentam necessidades de ensino e aprendizagem, sendo que foram encontradas, no site, apenas *duas* dissertações, a de Hayashi (2007) e a de Santos (2010).

Para melhor compreensão, as pesquisas foram organizadas em 6 categorias¹ distintas, considerando a ênfase dada no texto produzido. As categorias elaboradas são: Análise do desempenho de alunos; Formação inicial de professores; Organização do trabalho pedagógico; Política de Educação Inclusiva; Processos de ensino-aprendizagem na escola e Questões curriculares.

Quadro 1- Categorização de teses e dissertações produzidas sobre atendimento pedagógico no contraturno (2000 a 2011):

Categorias		Dissertações e Teses	Quantidade
1	Análise do desempenho de alunos	Perusso (2003); Ropelato (2003); Zilioli (2005); Bernardi (2006) e; Santos (2010).	5
2	Formação inicial de professores	Lopes (2002); Escabora (2006); e Bertolini (2011)	3
3	Organização do trabalho pedagógico	Barbosa (2006); Bedin (2007); Hayashi (2007); Gonçalves (2009); Zanette (2010) e Loureiro (2011)	6
4	Política de Educação Inclusiva	Silveira (2000) e Santiago (2011)	2
5	Processos de ensino-aprendizagem na escola	Linch (2002); Oliveira (2002); Zago (2003); Nakamoto (2003); Santos (2007); Canedos (2010) Graciano (2007) e Watanabe (2011)	8
6	Questões curriculares	Pacheco (2000)	1
Total			25

Fonte: Banco de Teses CAPES/2013

Há uma nítida preocupação por parte dos pesquisadores relacionada à questão dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente quando se interessam por investigar as intervenções pedagógicas realizadas no contraturno.

A inquietação dos pesquisadores traduz a própria natureza da existência desses espaços escolares, que é a possibilidade de desenvolver a aprendizagem escolar nos

¹ A elaboração das categorias teve como base a leitura e interpretação do levantamento das teses e dissertações de Stremel & Mainardes (2011). As dissertações sobre os Laboratórios de Aprendizagens, no contexto da escola em ciclos, podem ser localizadas na categorização das teses e dissertações produzidas (2000-2011) elaboradas pelos autores e disponíveis em: <http://www.uepg.br/gppepe>.

alunos que precisam de um atendimento diferenciado e individualizado que atendam suas reais necessidades de ensino e aprendizagem.

A organização do trabalho do professores nos contraturnos escolares, também tem sido outra grande preocupação das pesquisas que envolvem esta temática, uma vez que a prática curricular desse profissional tem suas especificidades e compreendê-las tem se tornado significativo para a compreensão das implicações que envolvem o processo educativo.

A preocupação com as questões curriculares aparece apenas em uma produção, no entanto é preciso mencionar que, nessa organização, foram consideradas como questões curriculares apenas os assuntos relacionados a conteúdos escolares, sendo que nessa etapa não incluiu as questões da prática desenvolvidas pelos professores.

Existe uma grande quantidade de pesquisas que utilizam o termo laboratório de aprendizagem (LA) e sala de apoio pedagógico (SAP), no entanto nesse estudo foram apresentadas somente aquelas produções que discutiram as questões relacionadas ao LA e a SAP, como um espaço pedagógico de atendimento no contraturno escolar. Foram desconsideradas as pesquisas que concebiam o LA, relacionado à informática, a um espaço virtual de aprendizagem. E a SAP como classe hospitalar, que visam o atendimento de alunos portadores de necessidades especiais (PNE).

No caso de Mato Grosso, as pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Práticas Escolares (GPCFOPE)², sobre a escolaridade em ciclos no período de 2005 a 2012, têm evidenciado que a proposta política no Estado se tornou arena de discussões, embates, subterfúgios, resistência, disparidades e interesses.

Os conflitos em torno da proposta são referentes ao entendimento da concepção e dos fundamentos da política de ciclos e, também, da não clareza da sua execução no contexto da prática.

As resistências e as acomodações da proposta política podem ser percebidas nas dissertações de: Costa (2005), Laet (2007), AndruchaK (2007), Bordalho (2008), Menegão (2008) Silva (2010), Brandini (2011) e Silva (2012), embora adotem abordagens específicas do seu objeto de estudo, em contextos diferenciados.

² Dissertações disponíveis no site do Programa de Pós-Graduação em Educação. Acessar: <http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php>.

Quadro 2- Análise das pesquisas realizadas no GPCFOPE, sobre a política de organização escolar por ciclos (2007-2012):

Dissertações	Temáticas	Análise Obtida
Costa (2005)	A Cultura pedagógica-curricular do professor na escola organizada por Ciclo	Os professores refletem sobre suas experiências para fazer uso na sua prática.
AndruchaK (2007)	Concepções e Práticas curriculares dos professores-formadores do curso de Pedagogia da UNEMAT.	As concepções e práticas presentes nos professores-formadores aparecem no desenvolvimento da sua prática.
Laet (2007)	Currículo de formação continuada: Visão dos professores da escola organizada por ciclos.	A formação continuada é controversa, pois em alguns momentos desconsidera as condições de trabalho do professor
Bordalho (2008)	O trabalho de gestores escolares no contexto de escolas estaduais organizadas por ciclos de formação.	As atitudes dos gestores contribuem para a efetivação de alguns aspectos da organização escolar por ciclos, em outros momentos apresentam sinais de retrocesso da proposta política.
Menegão (2008)	A alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de Educação.	A prática curricular desenvolvida transita entre duas perspectivas distintas: uma conservadora e restrita, e outra mais ampla e inovadora
Silva (2010)	A política curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã na rede municipal de ensino de Várzea Grande-MT	A proposta política configura em textos produzidos pelas múltiplas vozes, expressando o resultado das dificuldades encontradas para sua efetivação no contexto da prática.
Brandini (2011)	A Política de Ciclos em uma Escola da Rede Estadual no Município de Juara-MT.	A escola organiza e desenvolve a política, considerando as influências locais e globais, mas o que determina a política são as experiências dos sujeitos.
Silva (2012)	Sala de Apoio à Aprendizagem na organização da escola em Ciclos da rede municipal de Cuiabá-MT.	Os textos e as práticas produzidas são resultantes da recontextualização de múltiplas vozes, do campo oficial e não oficial.

FONTE: Banco de dissertações PPGE/UFMT/2013³

Essas pesquisas realizadas mostraram claramente que uma política proposta e colocada em ação no contexto da prática, sempre passará por modificações e transformações. As recriações realizadas neste contexto são resultantes das múltiplas concepções presentes e das diferentes de vozes e sentidos atribuídos pelos diversos sujeitos envolvidos.

³ Dados acessados em Fevereiro/2013.

O entendimento da função e do trabalho do professor articulador, na proposta política de organização escolar por ciclos de formação da rede estadual de Mato Grosso, tem sido configurado também de diversas maneiras, em função dessas múltiplas reinterpretações feitas da política proposta. É neste contexto que acredito ser significativo investigar sobre as atuações curriculares dos professores articuladores no 2º Ciclo do Ensino Fundamental.

A opção pelo *lócus* da pesquisa ser realizada em escolas da rede estadual consiste no fato de já existir no grupo, pesquisa realizada sobre sala de apoio na rede municipal, como colocado nas pesquisas sobre ciclos realizadas pelo GPCFOPE. Nesse sentido, busca-se compreender também de que maneira vem ocorrendo às adaptações da política proposta na rede estadual de ensino.

O objetivo da pesquisa na política de ciclos da rede estadual de ensino de Mato Grosso, as atuações e as reinterpretações dos professores articuladores do 2º ciclo do Ensino Fundamental. Nesse sentido a questão central do estudo é: Como os professores articuladores reinterpretem e colocam em ação a política de currículo no contexto da sala de apoio pedagógico na escola?

2. Procedimentos metodológicos do estudo

A opção metodológica do estudo pautou em uma abordagem metodológica qualitativa interpretativa de pesquisa. Os dados foram analisados com base no ciclo de políticas⁴, formulado por Stephen J. Ball e seus colaboradores (BOWE et al., 1992; BALL, 1994) e na teoria da política em ação (BALL et al., 2012).

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a abordagem da pesquisa qualitativa tem seus fundamentos nos pressupostos dos estudos antropológicos e sociológicos. Na atualidade, investigar nessa perspectiva pode ser entendido a partir dos acontecimentos sociais ocorridos durante a década de 60, em que os pesquisadores em educação começaram a manifestar interesse por este tipo de pesquisa.

Para os autores, o empenho por esta “nova perspectiva” pretendia, naquele período, encontrar respostas para os acontecimentos sociais, uma vez que as pesquisas quantitativas indicavam em números os “problemas” e, no entanto, não era dada maior

⁴ Ver in Mainardes (2006).

atenção à descrição e à interpretação dos dados coletados (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Para Laperrière (2008), cabe aos investigadores em pesquisa qualitativa, revalorizar o papel da intencionalidade da pesquisa, dos valores a serem construídos e dos processos de interpretação da ação humana. Nessa perspectiva, busco uma abordagem qualitativa com característica interpretativa, para entender o objeto pesquisado a partir de uma análise que aparentemente mais se aproxima da realidade.

A pesquisa qualitativa consiste na busca de um conhecimento, respeitando a riqueza das formas e das ações, inclusive o espaço físico em que se encontram os dados a serem analisados (BOGDAN & BIKLEN 1994).

A pesquisa qualitativa interpretativa abordada por Bogdan & Biklen (1994) pauta-se na interpretação/explicação dos dados. Este é o elemento importante para a compreensão das práticas existentes no âmbito do interior das escolas, em especial a dos professores articuladores.

A abordagem ao ciclo de políticas de Ball e Bowe tem sua importância na pesquisa por sua especificidade de análise que permite ao pesquisador investigar o movimento das políticas nos diferentes contextos em que se efetivam. Essa abordagem proporciona analisar os movimentos e trajetórias das políticas através da intersecção de cinco contextos: *contexto de influência*; *contexto da produção dos textos*; *contexto da prática*; *contexto dos resultados/efeitos*; *o contexto da estratégia política* (MAINARDES, 2006, 2007).

É importante destacar que, posteriormente, Ball propõe a incorporação os dois últimos contextos (resultados/efeitos e estratégia política), aos contextos primários. Para o autor os resultados/efeitos são, na maioria das vezes, uma extensão da prática, o contexto de influência, por sua vez, também envolve a ação política, devido constituir-se como parte do processo no qual as políticas ou o pensamento da política pode ser mudado (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

O Contexto de influência é aquele no qual, normalmente, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam espaço para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa inclusive o ser educado.

No *contexto da produção de texto*, os textos políticos representam a política. Estas representações podem tomar várias formas, como: textos legais oficiais, textos

políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos e outros.

No *contexto da prática*, a política está sujeita à interpretação e recriação, por que os sujeitos envolvidos agem sobre a política com suas concepções construídas durante a trajetória de vida. Desse modo, a política resulta na produção de efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e, até mesmo, transformações significativas na política original.

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo, segundo Ball, pois envolve alternância entre a modalidade textual, em que as políticas são escritas e a modalidade da prática que é a ação, que inclui o fazer das coisas.

Para compreender a política em ação, Ball, Maguire e Braun (2012) enfatizam a importância de fazer análise do contexto no qual as políticas são colocadas em prática. Para estes autores, as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com variedade de recursos, em relação a “problemas” específicos. Dessa forma, um referencial para a teoria da política em ação precisaria considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretacionais subjetivas e, desta maneira, o material, o estrutural e o relacional devem integrar a análise de políticas no nível institucional.

A política em ação na sala de apoio pedagógico foi compreendida a partir das seguintes dimensões contextuais indicadas por Ball, Maguire e Braun (2012)⁵:

- Contextos situados (ex. cenário local, histórias da escola e fluxo de alunos);
- Culturas profissionais (ex. valores, compromissos e experiências dos professores e políticas de gestão da escola);
- Contextos materiais (equipe de trabalho da escola, orçamento, prédios, tecnologia e infraestrutura);
- Contextos externos (ex. nível e qualidade de apoio da autoridade local de educação - divisões educacionais da secretaria de educação -, pressões e expectativas do contexto político mais amplo, índices e taxas a serem atingidas, como IDEB, por exemplo, rankings, exigências e responsabilidades legais.

⁵ A incorporação das idéias de Ball et al., 2012 foram baseados apenas em um trecho traduzido, disponível em : <http://www.uepg.br/gppepe>.

Embora o foco do estudo sobre a atuação dos professores articuladores esteja no contexto da prática, não foi desconsiderada no momento da análise dos dados, a presença dos outros contextos intrínsecos como o da influência e o da produção de texto.

3. O *locus*, os sujeitos e os instrumentos de coleta

O GPCFOPE tem em seu histórico várias pesquisas realizadas sobre a organização escolar por ciclos. Dessa maneira, as instituições foram selecionadas dentro do critério pré-estabelecido, considerando primeiramente na relação das escolas da rede estadual, do município de Cuiabá, somente aquelas que ainda não haviam sido pesquisadas pelo grupo.

Inicialmente foram pré-selecionadas quatro escolas em 2011, no entanto, após contato e coleta dos primeiros dados, verificou-se que no ano posterior (2012), dois destes *locus* sofreriam modificações no funcionamento e na organização da sala de apoio pedagógico, o que de certa forma descaracterizava os critérios pelos quais teria sido selecionada.

Assim, foram selecionadas duas escolas da rede estadual do município de Cuiabá-MT, atendendo os critérios de ter a organização escolar por Ciclos de Formação, completo (1º 2º e 3º ciclo) e ter no quadro de professores, o profissional professor articulador realizando intervenção pedagógica com os alunos do 2º ciclo do Ensino Fundamental. Essas unidades de ensino selecionadas são referidas, neste estudo, de Escola A e Escola B, garantindo às instituições o direito ao anonimato.

Ainda que o entendimento do objeto de pesquisa seja por meio de duas escolas estaduais, este estudo não tem a finalidade de estabelecer relações comparativas entre os dois *locus* da pesquisa. O que pretendo é adquirir a compreensão das reinterpretções das práticas curriculares na sala de apoio pedagógico, no contexto da política de escola organizada em Ciclos nesses dois contextos.

Os lócus

A *Escola A*, localizada na região oeste do município de Cuiabá, atende o Ensino Fundamental, organizado por Ciclos de Formação, possui também turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), sendo que a organização do Ensino Médio é regular. No quadro docente, a unidade possui uma professora articuladora, que atende os alunos do 1º e do 2º ciclo.

A *Escola B* localiza-se na região oeste do município de Cuiabá. O Ensino Fundamental na escola é organizado por ciclos (1º, 2º e 3º), além disso, atende também a EJA e o Ensino Médio, na modalidade regular. Na constituição do quadro docente, a escola possui três professoras articuladoras para atender alunos do 1º, 2º e 3º ciclo.

Os sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são 03 (três) Professoras Articuladoras, sendo 1 da *Escola A* e 02 da *Escola B*. A Professora Articuladora da *Escola A* está mencionada neste estudo pelas iniciais PA; já na *Escola B*, as professoras articuladoras *estão* referidas como PA1 e PA2, respeitando a ordem de contato e observação da prática curricular.

Para maior compreensão e clareza das implicações envolvidas no objeto de estudo, foram consideradas ainda as análises dos dados obtidos de outros sujeitos, como as Diretoras, Coordenadoras Pedagógicas e as Professoras Regentes do 2º Ciclo que tem alunos que freqüentam a sala de apoio pedagógico.

As inclusões destes outros sujeitos consistiram na consideração de que a organização e funcionamento da sala de apoio pedagógico, assim como a prática curricular das professoras articuladoras estão associados, diretamente, às implicações ocorridas em sala de aula das professoras regentes.

As concepções presentes na forma de definir, organizar e desenvolver o currículo por parte da equipe gestora da escola traz implicações significativas para a forma de conceber e desenvolver a prática na sala de apoio pedagógico. Tendo em vista, essas questões, compreendo dentro da proposta da escola em ciclos que a prática curricular e pedagógica das professoras articuladoras não é (e não deveria ser) um trabalho isolado das finalidades e objetivos do “*todo*” da escola.

As denominações dos outros sujeitos, como a Diretora e a Coordenadora Pedagógica estão conforme as iniciais de sua função na escola a qual pertencem na pesquisa. Nesse sentido para a *Escola A*, serão nomeadas para Diretora a sigla DEA, e para Coordenadora Pedagógica a sigla CPEA.

Para a *Escola B*, a Diretora DEB, Coordenadora Pedagógica CPEB. As Professoras Regentes das duas escolas pesquisadas serão nomeadas apenas de PR, seguidas por numerações, conforme a seqüência de análise, PR1, PR2, e PR3 e, assim, sucessivamente. E, quando mencionadas no plural, as Professoras Regentes serão referidas apenas por PRs.

Instrumentos de coleta de dados

Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados: *questionários, observações, entrevistas e análises de documentos*. Esses métodos foram empregados nas duas escolas pesquisadas, simultaneamente, conforme as necessidades da pesquisa.

O questionário semi-estruturado foi elaborado estrategicamente para cada sujeito, com conteúdo específico à sua função, referente às implicações do funcionamento e organização da sala de apoio pedagógico, assim como da prática do professor articulador, neste espaço, na perspectiva de obter informações sobre a organização metodológica e curricular da escola, aspectos administrativos e pedagógicos e sobre as práticas curriculares dos diversos sujeitos envolvidos. Desse modo, responderam ao questionário *os Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Professores Regentes e Professores Articuladores*.

As observações consistiram em adquirir dados que não foram possíveis de serem captados nas respostas do questionário. As informações obtidas, ao serem analisadas, consideraram as críticas que Lüdke e André (1986) fizeram como alerta sobre o método. Para as autoras, umas das maiores críticas a este método de pesquisa é o de provocar alterações no ambiente e no comportamento das pessoas observadas.

Nesse sentido, considero que o pesquisador ao fazer parte do contexto pesquisado, ainda que por um pequeno determinado período de tempo, consegue, por meio da combinação simultânea das informações nos diferentes instrumentos utilizados, captar parte dessas oscilações de conduta do sujeito e as mudanças no espaço

pesquisado. Assim, foram observadas *as práticas curriculares dos Professores Articuladores no contexto da sala de apoio pedagógico*.

A realização das entrevistas objetivou destacar as temáticas sobre as quais necessitou-se de aprofundamento, para melhor entendimento do estudo. Na elaboração dos roteiros de perguntas foram consideradas as questões do questionário, cujas respostas dadas não apresentaram clareza, além de informações sobre a observação da prática curricular, que ainda careciam de maior compreensão. Os sujeitos entrevistados foram *Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Professores Articuladores*.

As análises documentais consistiram nas leituras e interpretações do documento da Proposta Escola Ciclada de Mato Grosso, o Projeto Político Pedagógico das escolas, o planejamento de ensino, caderno de registros e os relatórios de intervenção dos Professores Articuladores. A escolha de analisar os documentos traz presente a ideia de identificar nas orientações, produções e nos registros, outros momentos em ocorrem as reinterpretções curriculares da sala de apoio pedagógico.

Para contemplar as especificidades das informações obtidas nesses diferentes instrumentos elencados, optou-se por organizar e sistematizar, em quatro grandes eixos de análise: *Caracterização do funcionamento das escolas; Organização Didática e Curricular do 2º Ciclo; Avaliação do processo de ensino e aprendizagem e Organização do trabalho na Sala de Apoio Pedagógico*.

O Primeiro Eixo, *Caracterização do funcionamento das escolas*, contém análises e informações sobre os *locus* da pesquisa, identificação dos sujeitos e sobre o funcionamento das Salas de Apoio Pedagógico.

O Segundo Eixo, *Organização Didática e Curricular do 2º Ciclo*, contém análises das informações referentes à: organização epistemológica, metodológica e sobre a organização do planejamento de ensino.

O Terceiro Eixo, *Avaliação do processo de ensino e aprendizagem*, apresenta os dados sobre a forma que as escolas concebem a avaliação da aprendizagem dos alunos; como e de que forma estão sendo avaliados os alunos que freqüentam a sala de apoio pedagógico.

O Quarto Eixo, *Organização do Trabalho do Professor Articulador*, traz análises referentes aos dados obtidos sobre a atuação dos professores e da equipe gestora realizados no e sobre as salas de apoio pedagógico.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA PRÁTICA CURRICULAR

A compreensão das ações desenvolvidas pelos profissionais no contexto da prática, tem tornado, na atualidade, algo apropriado para compreender as implicações que envolvem as políticas educacionais, quando colocadas em ação no interior das escolas.

Analisar a política de Escola em Ciclos, considerando as questões curriculares desses sujeitos tem sua importância, na medida em que produz conhecimento à respeito do objeto pesquisado e, ao mesmo tempo, expande as discussões e compreensões sobre o assunto em questão.

[...] Defendo, em outras palavras, a ampliação das discussões teóricas sobre políticas de currículo, tendo em vista interpretar em outras bases a atuação do Estado e das práticas curriculares. Considero importante superar tanto modelos que entendem as relações do Estado sobre a prática das escolas como verticalizadas, reservando às escolas o papel subordinado de implementação e ao Estado, uma ação onipotente, quanto análises que desconectam as práticas das relações com processos sociais e político-econômicos mais amplos, mediados pelo Estado. (LOPES, 2006, p.34/35)

A autora evidencia a importância de compreender outras instâncias das políticas propostas, argumentando que não é possível a partir dos estudos atuais sobre a política, contudo política de currículo, entender a relação do estado com as escolas de maneira verticalizadas. Com base na citação da autora a compreensão da política no contexto da prática deve considerar as atuações dos profissionais naquele contexto.

O papel do Estado no processo de desenvolvimento da política está restrito à função de mediador, ou seja, a perspectiva atual de pesquisa, no campo da educação, não o concebe mais como aquele que impõe as políticas, cabendo às escolas somente executá-las, assim como foi pensada pelo macrossistema.

Para compreender as questões que envolvem as políticas, Ball (2001) analisa os processos de globalização, considerando os aspectos relevantes sobre o assunto, os quais estão presentes nos mais importantes debates ocorridos internacionalmente. O autor examina, especificadamente, aquilo que por vezes tem denominado de

“convergência de políticas” ou “transferência de políticas”, tanto nos campos sociais, como também nos campos educativos.

De acordo com Ball (2001), a maior parte das políticas geralmente é frágil, por serem textos constituídos durante o processo de formulação (contexto de influência), por muitos acordos, consensos e interesses de grupos, que fazem com que a política não efetive de fato.

A política de ciclos desenvolvida na escola, na perspectiva das reinterpretações curriculares dos professores articuladores, requer compreender todas as implicações que fazem com que a política seja frágil, dessa maneira foi preciso destacar algumas fundamentações teóricas acerca das implicações que envolvem a temática de estudo.

As fundamentações teóricas pautadas neste estudo não descartam a possibilidade de existir outros significados, sentidos e conceitos que venham a definir os termos utilizados nesta investigação. A opção pela abordagem teórica presente neste estudo é resultante da crença de serem os que mais se aproximam do enfoque do objeto estudado.

1.1- Abordagens: a noção do conceito de reinterpretação

O termo *reinterpretação* para compreensão da política de ciclos com abordagem nas atuações dos professores articuladores no contexto da sala de apoio pedagógico foi constituído neste estudo a partir de leituras sobre a origem e significado da palavra *interpretação* e da sua inserção no campo dos estudos curriculares.

Desde os primórdios, o termo interpretação sempre esteve relacionado com a compreensão e entendimento de determinados escritos, símbolos, ações, acontecimentos naturais e até mesmo sobrenaturais, tentando de certa maneira desvendar o que não estava explícito. A abordagem ao uso do termo tem sido utilizada de diferentes maneiras em diversas áreas do conhecimento.

Na *Filosofia*, a interpretação tem sido o processo de apreensão, adaptação e modificações de conjuntos teóricos que diferenciam as formas do pensamento. No ensaio de Acuña (2011), por exemplo, sobre “*Filosofia e interpretação no pensamento do jovem Nietzsche*”, o autor analisa o termo a partir do próprio escrito de Nietzsche, em “*Schopenhauer como educador*”, que assim diz:

[...] nas primeiras páginas, no contexto de nossa mais profunda consciência e responsabilidade, está, pois, presente a problemática do sentido como uma preocupação central de *Schopenhauer como educador*. Aqueles que conhecem sua obra posterior poderiam perguntar desde já se essa presença permite prognosticar a iminente aparição, por acaso no mesmo contexto, de um problema natural e intimamente conectado com aquela: o da interpretação. (ACUÑA, 2011, p.160)

Para Acuña (2011), Nietzsche se preocupa em destacar o sentido que o mesmo atribuiu para a compreensão dos escritos de Schopenhauer. Dessa forma e nesta leitura, a interpretação refere-se à denominação de uma ação, por meio da qual é obtida a apreensão do sentido.

No entanto, nos estudos da área de *História*, a interpretação aparece ligada às pesquisas qualitativas, com o método da hermenêutica. Para os historiadores, como Campigoto (2003), os textos documentais, escrituras e fotografias devem ser compreendidas em seus contextos. Logo, partindo desta análise, percebo que a interpretação é entendida, nessa perspectiva, como um processo de tradução de textos, a fim de compreender o contexto em que foram produzidos.

No campo da *Psicologia*, mais especificamente na *Psicanálise*, em uma abordagem pós-estruturalista, o termo tem sua importância no entendimento do discurso, o que passa também pela área da Linguagem. Para Lacan, estudioso da psicanálise, a interpretação direciona a três pontos: *o significado; fazer aparecer significantes que estavam ocultos; e a interpretação do “dizer”, e não dos “ditos”* (PUGLIA, 1999).

Para Puglia (1999), Lacan deixa evidente que a interpretação deve sempre ir além do que se fala. O que deve ser entendido na visão do autor, não é o que foi dito pelo sujeito, mas “o dizer”, que não está explícito nas palavras por ele mencionadas. A interpretação, desse modo, é vista como um processo de significação e sua importância consiste em desvendar o significante que não aparece somente na fala do sujeito, mas em tudo aquilo que o constituiu.

No caso do significado da reinterpretação, atento para o uso do prefixo “re” acrescentado na palavra, sendo que, de acordo com as regras gramaticais da Língua Portuguesa, ao acrescentar um prefixo em um determinado radical (palavra), pretende-se, de certa forma, mudar o sentido existente na palavra (LUFTY, 2002).

Nesse caso, o uso do prefixo “re” indica sempre uma ação efetivada e que volta a ser realizada novamente, uma recolocação, uma reiteração de algo já posto. A reinterpretação, na origem da palavra seria neste caso pensada como o interpretar novamente, dando um novo sentido, um novo significado para aquilo que já foi construído anteriormente.

No Campo do *Currículo*, no qual situa a presente investigação, o termo reinterpretação tem sido muito utilizado para compreender como o processo de disseminação dos textos das políticas educacionais vem sendo concretizado em seus diferentes contextos de efetivação.

Na atualidade, é possível perceber nas produções científicas que o uso dos termos *hibridismo*, *recontextualização* e *reinterpretação*, estão cada vez mais presentes nas pesquisas sobre o currículo, especificamente naquelas produções que almejam compreender a política proposta e sua relação com o contexto da prática.

O *hibridismo*, por exemplo, tem sido discutido por diferentes autores. O antropólogo García Canclini (2008), na sua obra “*Culturas híbridas*”, utiliza o termo para analisar, no México, as resistências de uma cultura indígena e camponesa combinada à cultura popular e, sobre esse estudo, assim diz o autor:

As hibridações descritas ao longo deste livro nos levam a concluir que hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em combinação e conhecimento. (GARCÍA CANCLINI, 2008, p.348)

A noção de hibridismo, nessa perspectiva, é compreendida como processo de diferentes práticas culturais, que se combinam e desenvolvem. Essa noção do termo também é encontrada nos textos de estudiosos do currículo como o de Lopes (2005), que acredita que a inclusão do termo, traz grandes contribuições para compreender as pesquisas sobre políticas de currículo, como uma perspectiva de política cultural na contemporaneidade.

Assim, o híbrido origina-se de algo, ou parte deste, que deslocado do seu contexto de origem, converte-se a outro, de contexto diferente, surgindo deste processo novas práticas, que produzem novos sentidos, que não é primeiro, no entanto não é o segundo.

O conceito de *recontextualização*, por sua vez, foi proposto por Bernstein e formulado no contexto da teoria do dispositivo pedagógico. Para o autor “O dispositivo pedagógico, é, *um governador simbólico da consciência*⁶, em sua criação, posicionamento e opoicionamento seletivos de sujeitos pedagógicos” (BERNSTEIN, 1996, p.266).

A recontextualização desenvolvida dentro do contexto desta teoria servia como um modelo para analisar os processos pelos quais uma área ou disciplina específica é pedagogizada para poder constituir-se em conhecimento escolar, ou seja, o currículo e conteúdos a serem ensinados na prática docente (MAINARDES, 2007).

Para fazer uso deste termo no campo dos estudos curriculares, Lopes & Macedo (2011) ampliam o conceito de recontextualização elaborado pelo autor:

[...] A recontextualização é um conceito que, de forma mais ampla, busca entender as modificações discursivas pela circulação de textos nos diferentes contextos sociais, para além dos processos de produção e reprodução nas salas de aulas (LOPES; MACEDO, 2011, p.106).

⁶ Destaque do autor.

Para as autoras, a importância em fazer uso do termo recontextualização consiste, no fato deste permitir entender de maneira extensa as modificações ocorridas nos diferentes textos e nos discurso políticos desenvolvidos, quando ocorrem nos múltiplos contextos.

É com base nesse pressuposto de entendimento de recontextualização, que evidencio a estreita ligação com a *reinterpretação*, por esta compreender todas as recriações produzidas. Lopes (2005), em um estudo anterior sobre este assunto, assim se refere:

[...] defendo que o conceito de recontextualização permanece sendo importante para a pesquisa das políticas de currículo. Por intermédio desse conceito, é possível marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos⁷, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis. (LOPES, 2005, p.55)

Com base no texto da autora, entendo que é impossível ver ou analisar o processo de circulação de textos políticos e sua prática curricular e pedagógica, no contexto educacional, separada das reinterpretações dos sujeitos envolvidos, pois quanto mais circularem os textos, outras leituras serão feitas.

A compreensão de uma proposta política deveria sempre considerar as recriações feitas pelos diferentes sujeitos e o pesquisador, ao analisá-las, deveria fazer uma reflexão em torno das recriações produzidas, quando são realizadas pesquisas sobre política educacional.

Para Lopes e Macedo (2011), o processo de desenvolvimento da recontextualização não é desenvolvido somente por uma pessoa. Esta ocorre por todos os sujeitos envolvidos no *campo recontextualizador*⁸ oficial (CRO), ou campo pedagógico (CRP), como evidenciado nos estudos de Bernstein (2003).

No CRO e CRP, os textos políticos produzidos estão sujeitos aos conflitos políticos de seus contextos e aos interesses ideológicos de alguns grupos, resultando em transformações significativas.

A recontextualização como processo social, não é desenvolvida por uma pessoa, o professor, por exemplo. Existe um contexto

⁷ Grifos meus.

⁸ Ver em Bernstein (1996).

recontextualizador que reposiciona e refocaliza os diferentes textos sociais produzidos. Na recontextualização, os diferentes textos são simplificados, condensados e reelaborados. Partes são aproveitadas, outras são desconsideradas, releituras são feitas e idéias inicialmente propostas são inseridas em contextos outros, que permitem sua ressignificação. (LOPES; MACEDO, 2011, p.104).

O termo ressignificação colocado pelas autoras é entendido neste estudo como *reinterpretações*, porque quando um novo significado é atribuído no campo oficial e pedagógico, é porque houve recriação, reinterpretação. Nesse sentido, *reinterpretação* se torna oportuno, em consonância com as finalidades e objetivos pretendidos na abordagem investigativa.

A partir das abordagens conceituais existentes, a lógica presente na investigação é a de compreender quais reinterpretações estão sendo feitas no contexto da prática das políticas propostas pelo macrossistema.

Há evidências nas pesquisas realizadas, de modo geral, de que não basta realizar estudos que analisam somente a política proposta (discurso instrucional⁹) e sua transferência na escola. O que acontece no contexto da prática (discurso pedagógico) deve também ser compreendido.

As reinterpretações ocorridas no contexto da prática é que vão indicar porque certas transformações foram feitas ou porque apenas partes dos textos foram valorizadas, enfatizadas e outras descartadas, e quais discursos foram inseridos, e com que interesse.

Vale ressaltar que o entendimento da política para além da compreensão dos processos de implementação, ou transferência no contexto da prática, também foi abordado por Lendvai e Stubbs (2012), que buscavam compreender as mudanças das políticas sociais.

Os autores embasaram seu estudo na compreensão da política, a partir do conceito de *tradução*. Esta noção questiona e problematiza a política, que então passa a ser vista como um processo contínuo de deslocamento, perturbação, transformação e negociação (LENDVAI; STUBBS, 2012).

Segundo Mainardes (2011), Stephen Ball tem empregado o conceito de *tradução* baseado nos estudos de Lendvai e Stubbs para refletir sobre as diferentes interpretações que envolvem desde apropriação, empréstimo até as adaptações que são desenvolvidas

⁹ Ver Mainardes (2007).

pelos sujeitos envolvidos, em um determinado contexto, em inúmeras situações da prática.

1.1.1- As reinterpretações da política no contexto da prática

Para Ball (2011) é importante conectar as políticas educacionais à arena geral da política social, para isso é necessário romper com o pensamento predominante de que as políticas se originam dissociadas dos sujeitos nelas envolvidos, cabendo a estes somente a função de implementar. Na visão do autor, existe um processo de tradução e recriação que torna os profissionais envolvidos em atores ativos das propostas políticas.

Nesse sentido, uma análise compromissada em compreender a efetivação das políticas educacionais necessita considerar as diversas interfaces que elas apresentam. As reinterpretações e as atuações ocorridas no contexto da prática têm sido uma das interfaces da política que contribui significativamente para as transformações ocorridas em grande parte dos textos políticos produzidos.

Ball, Maguire e Braun (2012), ao desenvolver a teoria da política em ação (Theory of policy enactment), usaram o termo “enactment” para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Geralmente, os autores questionam, neste estudo, a transferência de políticas, indicando que elas são interpretadas e traduzidas para contextos específicos, a partir de dimensões contextuais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

Ao utilizar as idéias de Lendvai e Stubbs, os autores Ball, Maguire e Braun (2012) explicam que a interpretação é uma leitura inicial, com o objetivo de aproximar-se do sentido da política. Logo, os professores podem questionar o significado do texto para eles, o que devem fazer e, ainda, se devem fazer tudo o que foi proposto (www.uepg.br/gppepe).

Para os autores a *interpretação* é uma vinculação (compromisso) com as linguagens da política, enquanto que a *tradução*¹⁰ está mais próxima da linguagem da prática. Tradução é um tipo de terceiro espaço, entre política e prática. É um processo interativo (repetitivo) de criar textos institucionais e da colocação desses textos em ação, literalmente, de “atuação”, usando táticas que incluem: conversas, reuniões,

¹⁰ Está sendo compreendida neste estudo como sendo o processo de reinterpretação, ação pela qual o sujeito desenvolve a proposta política no contexto da prática.

planos, eventos, formas de aprender, bem como de produzir artefatos e emprestar ideias e práticas de outras escolas, adquirir materiais, consultar *websites* oficiais e receber suporte oferecido por membros das autoridades locais (www.uepg.br/gppepe).

Para Ball (apud Mainardes, 2006; 2007), os profissionais, no contexto da prática, ao desenvolverem suas ações educativas, trazem consigo experiências, histórias de vida, valores e crenças que o constituíram enquanto sujeito, e, no entanto, não são possíveis de serem desassociadas das suas práticas, por fazerem parte do que já vivenciaram.

Os questionamentos de Lopes e Macedo (2011), sobre as interpretações produzidas no microsistema, evidenciam que na maioria das vezes, as recriações e adaptações ocorridas no contexto da prática acontecem para atender a outras finalidades pedagógicas existentes na escola.

As finalidades específicas existentes no espaço escolar nem sempre são possíveis de serem contempladas nos textos políticos produzidos, devido à política em sua forma textual apresentar limitações. As restrições presentes nos textos políticos produzidos criam possibilidades de futuras interpretações, reinterpretações e adaptações no contexto em que estão sendo desenvolvidas, por esta razão nem sempre elas podem ser compreendidas como um erro da política, ou simplesmente como uma resistência dos profissionais no contexto da prática.

Segundo os estudos de Ball, Maguire e Braun (2012), as transformações das políticas acontecidas dentro do microsistema (escola), em termos de como as políticas são interpretadas e colocadas em ação (*enacted*), serão sempre mediadas por fatores institucionais.

Os fatores institucionais são o que constituem o contexto material da interpretação e criam diferentes possibilidades práticas e limites para a colocação da política em ação, no contexto da prática, e quadros de referência de expectativas, dentro dos quais as respostas à política são construídas.

Nesse sentido, haverá sempre reinterpretações diferentes das propostas políticas, uma vez que as experiências, valores e interesses dos sujeitos envolvidos são diversos. Os autores dos textos políticos produzidos não conseguem controlar os significados das suas produções por haver multiplicidades de sujeitos e, assim, produzem multiplicidade de sentidos (MAINARDES, 2006).

No processo de reinterpretação curricular ocorre também à fixação de algumas concepções tradicionais e a flexibilização das “novas” tendências, que não abandona

totalmente a proposta política vigente, no entanto cria uma noção significativa para a prática. São nesses movimentos de fixar e flexibilizar que são constituídas as recriações, adaptações e atuações das políticas no contexto da prática.

Analisar a prática curricular da sala de apoio pedagógico, no contexto da escola em ciclos, através das reinterpretações dos atores envolvidos abre espaços para compreendermos a pluralidade de saberes que circulam no contexto social. A reinterpretação compreendida da política de ciclo no contexto da sala de apoio pedagógico é uma das inúmeras recriações da política existente, no entanto não menos significativa, pois são essas multiplicidades de sentido que dão uma noção particular do entendimento na prática da política proposta.

1.2-Currículo: Trajetórias e significados no processo de organização curricular.

O significado do termo currículo tem sido objeto de estudos de muitos pesquisadores da área. Assim, para Sacristán (1998) não é possível entender uma concepção de currículo sem considerar o contexto no qual foi elaborado deste modo, concepções e perspectivas são sempre resultantes das opções tomadas no momento que dizemos e nos referimos a determinado conceito. Nesse sentido, não há na atualidade uma definição que dê conta do que vem a ser o currículo de fato, no entanto é preciso dar um significado ao termo currículo a ser desenvolvido em um determinado estudo.

Por muito tempo, a noção de currículo estava estreitamente ligada ao conteúdo, é preciso considerar que, na prática, ao ser ensinado qualquer conteúdo, mesmo que pré-selecionado, o mesmo passará por transformações significativas para atender a finalidade daquele contexto.

[...] se o currículo faz alusão aos conteúdos do projeto educativo e do ensino, a imprecisão provém da própria amplitude desses conteúdos, já que ensinar, num sistema escolar tão complexo e prolongado para os alunos/as, engloba níveis de modalidades que cumprem funções em partes semelhantes e em parte muito distintas [...] esses fins educativos tendem a se diversificar ou se traduzir em projetos educativos que implicam interpretações diferentes. (SACRISTÁN, 1998, p.126)

Assim como os conteúdos ao serem ensinados sofrem diferentes reinterpretações para atender propostas e interesses diversos, a proposta política de organização escolar por ciclos, ao serem desenvolvidas na prática curricular, passam também por um processo de recriação, produzindo outros significados.

Goodson (1995, p.21) tem defendido uma abordagem integrada das dimensões escrita e vivida do currículo. A importância da noção de currículo, para o autor, está no estudo da dimensão prática e dos conflitos envolvidos em sua definição. Ainda, segundo o autor, o currículo prescritivo já está acabando, devido às mudanças constantes na ordem social mais ampla, que desestabilizam a confortável aliança entre poder e prescrição.

Para compreensão das práticas curriculares na sala de apoio pedagógico, a noção que acredito ser coerente com a proposta foi à construída por Lopes e Macedo (2011),

após realizarem estudo sobre os sentidos atribuídos ao currículo. Para as autoras, o currículo deve ser entendido, considerando que:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentido¹¹. Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. (LOPES & MACEDO, 2011, p.41)

Como as autoras, acredito que compreender o *currículo como uma prática de significação* e atribuição de sentidos que requer considerar as convergências presentes nos diferentes discursos produzidos, repetindo elementos que foram construídos historicamente para reinterpretá-los na atualidade. Esta forma de conceber o currículo parece ser até o momento a mais oportuna e coerente para a investigação, por entender que poderei considerar, como sendo currículo, também as práticas de interpretação curricular exercidas pelos Professores Articuladores, no contexto da prática escolar.

1.2.1– Alguns tipos de organizações curriculares

A forma de organização curricular durante a história do currículo sempre esteve associada à definição produzida do termo. No estudo de Lopes (2008) sobre a integração curricular, é possível identificar três matrizes sobre a organização, sobre as quais discorro brevemente: *Currículo por competências, currículo centrado nas disciplinas de referência e currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares*.

A organização do *currículo por competência* tem como foco os objetivos, em alguns casos inclui até os comportamentais. Mesmo que a competência expresse uma meta social, que envolva questões de valores e saberes termina por serem interpretados como um conjunto de habilidades a serem avaliadas.

Ao organizar o *currículo centrado nas disciplinas de referência*, deve-se compreender que o conhecimento é algo especializado e organizado de maneiras distintas. O saber acumulado pela humanidade serve como base para extrair conceitos e princípios a serem ensinados no contexto escolar.

¹¹ Grifos meus.

A organização do *currículo centrado nas disciplinas e matérias escolares* é definida em função das finalidades sociais a serem atendidas. Não são princípios lógicos que fornecem a base de sua organização, mas sim princípios psicológicos que envolvem as questões em torno das vivências e experiências dos alunos.

É preciso destacar que para Lopes (2008), nessas três matrizes de organizações curriculares, identifica-se certa preocupação com a integração curricular. No entanto, esta preocupação acontece conforme as finalidades e posições teóricas de cada organização curricular.

A preocupação com a organização do currículo também é apontada nos estudos de Santomé (1998), nas discussões sobre globalização e interdisciplinaridade. Com consonância com os estudos do autor sobre a globalização compreendo que uma proposta de política educacional, sobre as aprendizagens ao longo do desenvolvimento humano indicam a necessidade, por parte da escola adotar uma organização curricular coerente, a qual esteja em consonância com as finalidades pretendidas nas propostas educacionais. No entanto, há críticas de que a efetivação nem sempre acontece.

Os professores e profissionais que atuam no contexto da prática podem considerar as propostas curriculares inviáveis seja por discordarem de seus princípios ou por a conhecerem apenas superficialmente. Embora a formação continuada de professores e as estratégias de acompanhamento do trabalho docente sejam condições necessárias, elas não são suficientes para garantir que os professores se engajem na proposta curricular. (MAINARDES, 2011, p.11/12)

A opção por uma proposta curricular deve considerar o microsistema em que está inserido e as implicações daquele contexto, contudo sem desconsiderar os conhecimentos necessários em cada etapa do ensino. No art.26, da LDB (Lei nº 9394/96), os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Para Sacristán (1998), o currículo comum é base da educação geral ou básica que, além disso, será integral porque trata de uma característica da escolaridade obrigatória, referente à necessidade de abranger os numerosos aspectos da formação humana, nos quais se tem como princípio três argumentos fundamentais, que são o princípio de igualdade e de oportunidades; a ideia de educação, como desenvolvimento

integral do ser humano e o fato de que a escolarização é uma socialização total dos indivíduos na sociedade.

O currículo integrado tem sido apontado nas atuais organizações curriculares como oportuno para atender às perspectivas das atuais propostas de escola organizada em ciclo, contudo ciclos de formação. Para Sacristán (1998), a prática de planejar o currículo nas escolas não tem origem histórica, nem em países de tradição centralizadora.

Nos sistemas educativos, existe uma espécie de entendimento implícito que consiste em deixar para os professores o controle total das atividades em classe, enquanto que outros decidem sobre a organização e funcionamento da escola e da administração.

Nesse sentido, optar por uma educação obrigatória e por um currículo integrado, é se situar em uma perspectiva de resistência, diante de determinadas práticas dominantes exercidas no contexto escolar. Esta adoção não é algo fácil, na medida em que a integração do currículo não dispõe de espaços e meios para sua realização.

No currículo integrado, globalizado é mais fácil levar em consideração as diferenças de interesses nos alunos, conectando suas preocupações e aproximando-se dos problemas reais da vida, quando o conteúdo é agrupado em grandes áreas e não em disciplinas (SACRISTÁN, 1998). No entanto, a efetivação de qualquer proposta curricular, como expressa Mainardes (2011), acontece por meio das reinterpretações dos professores e da equipe pedagógica da instituição escolar.

1.3. Significado de Necessidades de Ensino e Aprendizagens

O uso do termo *dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar*, no contexto educacional, sempre esteve atrelado aos estudos que tem pretensão de compreender as causas que impedem o aluno de aprender, em um tempo determinado pela instituição escolar. Todavia estes dois termos não trazem a discussão sobre aquilo que o aluno deveria aprender e não foi possível no contexto da sala de aula regular, conforme as produções lidas até a elaboração do presente estudo.

O que não foi apreendido pelo aluno, de certa forma, resulta em dificuldades na aprendizagem escolar, levando estes a fracassarem em seus estudos. Em muitos os casos ocorre a evasão, como acontecia nas escolas seriadas, juntamente com a prática de reprovação escolar.

Nesse contexto, a escola passou a perder o sentido para aqueles alunos que não conseguia aprender e que, por sua vez, era uma situação a meu ver muito contraditória, tendo em vista que a escola se refere a um espaço institucionalizado para garantia da aquisição de aprendizagem de conteúdos escolares.

Em uma perspectiva construtivista, Kebach (2007) parte do pressuposto de que o professor necessita conhecer as abordagens psicológicas das aprendizagens e isto requer, de certa forma, uma postura de constante observação, para embasar a prática pedagógica.

Com a autora, compreende-se que esta abordagem propõe como fundamental, não somente o diálogo professor e aluno e, sim, um arcabouço de atividade, estratégias e intervenção, que o mesmo utilizaria na prática, visto que consideraria as fases de desenvolvimento das aprendizagens.

A maior dificuldade na atualidade, segundo Lima (2007), tem sido na compreensão da avaliação que, por décadas, nas organizações escolares, tem privilegiado somente aquilo que não foi aprendido. Acredito que uma compreensão imediata de determinado resultado, acaba por não produzir conhecimento significativo daquela situação e, muitas vezes, não condiz com a realidade e, portanto, acaba por não solucionar a situação apresentada.

A partir de análise feita por Ferreiro (1995), sobre os processos de aquisição da língua escrita no contexto escolar, é possível perceber o quanto é difícil identificar o nível de conhecimento do aluno. Segundo a autora, o obstáculo cresce quando são

adotados apenas uma única forma de avaliação, o que geralmente não permite reconhecer o processo de construção feito pelo aluno.

Para a autora, seria necessário ter em mente o sujeito em desenvolvimento, no caso o aluno. Ao definir semelhanças, com base somente em resultados, pode-se favorecer a nossa própria concepção, sem considerar o processo de aquisição da aprendizagem. As práticas curriculares e pedagógicas do professor consistem em dar continuidade ao desenvolvimento da aprendizagem apresentado pelos alunos.

Com base nos estudos de Lima (2007; 2009), podemos dizer ainda, que todos os alunos podem aprender. No entanto, é preciso que professores e equipe pedagógica desenvolvam práticas e estratégias de investigar e intervir nas dimensões da não-aprendizagem, no contexto da sala de aula.

Diante do exposto, creio que o termo que coaduna para a compreensão da prática curricular na sala de apoio pedagógico, neste estudo seja *Necessidades de Ensino e Aprendizagens*.

Reporto-me ao uso deste termo com enfoque sócio-histórico e cultural, durante o processo e desenvolvimento da aprendizagem. Assim, a palavra necessidade neste estudo tem seu significado na palavra *necessário*, que segundo o *Dicionário Etimológico* vem do latim *necessarius*, significando imperioso, urgente, indispensável (CUNHA, 1997). Dessa forma, o entendimento da palavra *Necessidades de Ensino e Aprendizagens* está relacionado ao entendimento de que as aprendizagens devem ser construídas no processo, tendo como base a necessidade individual de aprender de cada aluno, em seus diferentes tempos de aprender.

Nesse raciocínio, as Necessidades de Ensino e Aprendizagens, de agora em diante, serão também referidas neste estudo por NEAs e são compreendidas como aquele conhecimento a ser construído, no momento do processo de aprendizagem.

Essas NEAs referem-se tanto as aprendizagens de conteúdos escolares, quanto às aprendizagens que exigem um desdobramento teórico e prático de valores, de ética e de senso crítico, necessários para exercício da sua cidadania, como proposto na LDB, quando esta se refere aos fins da Educação Básica.

Em termos de conteúdos, aquilo que o aluno não conseguiu aprender faz com que não consiga acompanhar o ritmo de aprendizagem em sala de aula, ao ser comparado com os colegas. E, nos termos de aprendizagem, com desdobramento teórico-prático, aquilo que o aluno não aprendeu impossibilita, no contexto social, fazer

uso desses conhecimentos, fator útil no exercício de sua cidadania, em ambientes não escolares.

Os alunos em situações de completar o processo de aprendizagem escolar precisam ser instrumentalizados e necessitam, contudo, de atividades diferenciadas e de um atendimento específico e individualizado, para que possam aprender os conhecimentos que não foram possíveis de serem construídos em sala de aula regular.

Um das críticas que Ferreiro (2001) faz sobre as concepções de aprender muito presente na prática docente, é o uso restrito seqüencial dos métodos propostos, (fonético, analítico, sintéticos e etc.) devido ao fato de o aluno ser olhado somente a partir da perspectiva destes métodos. Para a autora, o discente não é uma tábua rasa, em que podem ser escritos as letras e as palavras, segundo determinados métodos. O uso seqüencial de um método, de forma ordenada e linear para se chegar a um determinado fim, não oferece mais do que sugestões (FERREIRO 2001).

Sempre vai existir a sala de apoio pedagógico, porque os conhecimentos curriculares desenvolvidos no contexto da prática, nem sempre são assimilados por todos os alunos da mesma maneira ou de imediato, resultante da existência dos diferentes tempos e formas de aprender que cada um possui. Nesse sentido, a escola ciclada, por sua própria natureza e especificidade, ao ser introduzida traz consigo a reformulação do conceito de ensinar e aprender (LIMA, 2002).

A noção básica de que o conhecimento é um direito humano e que, portanto, todo e qualquer indivíduo deve ter acesso ao conhecimento, à cultura, às artes e à tecnologia. Logo, interpretar a não-aprendizagem dos alunos que freqüentam a sala de apoio pedagógico, através do uso do termo NEAs, requer, no contexto de uma escola inclusiva, compreender quais têm sido as necessidades de aprender desses alunos.

Reconheço que existem diferentes NEAs, por isso não tenho a pretensão de fazer uma abordagem ao termo somente em uma visão funcionalista, de pensar a educação com objetivos e finalidades a serem matematicamente alcançados ou, ainda, de conceber a existência de um conhecimento selecionado, que o aluno deveria a todo custo adquirir, de qualquer forma.

Trata-se, portanto, de uma abordagem voltada para a garantia de aprender o que o aluno tem por direito. Direito este, garantido na LDB, em seu art.13, inciso III, no qual uma das incumbências do docente é a de zelar pelas aprendizagens dos alunos.

A palavra *zelar* no dicionário Houaiss (2001) traz a definição de *tomar precaução; tomar medidas (para que algo se realize a contento ou para evitar algo)*. Ao tomar a palavra *zelar pelas aprendizagens*, a partir desta definição trazida pelo dicionário Houaiss, é possível reconhecer que compete ao professor e à equipe gestora, tomar medidas ou precauções para o desenvolvimento da aprendizagem.

Compreender a construção das aprendizagens dos alunos pelas NEAs, não significa sob hipótese alguma, culpar os professores pelo fato dos alunos freqüentarem as salas de apoio pedagógico. Contudo, permite compreender os processos de aprendizagens diferenciadas, no espaço da sala de aula regular, o que resulta no fato de o aluno precisar de um atendimento individualizado.

Desse modo, acredito que dificuldade de aprendizagem, pré-rotula o aluno, como aquele que não consegue apreender, por questões somente pessoais dele. O fracasso escolar, de certa maneira, culpa o contexto social em que o aluno está imerso e que prejudica a aprendizagem na escola. As NEAs, por sua vez, indicam que existe algo no processo de ensinar e aprender, que está dificultando a aquisição ou continuação da aprendizagem.

1.4. Alfabetização como um processo permanente no contexto da prática

A preocupação pelo entendimento conceitual de alfabetização é explicitada, neste estudo, pela necessidade de construir um modo de pensar e agir em relação ao processo de ensinar e aprender nas instituições escolares e, ao mesmo tempo, compreender as reinterpretações existentes em determinadas práticas cotidianas, na sala de apoio pedagógico.

Segundo Mortatti (2000), a preocupação com o conceito de aprender pode ser observada também nas análises documentais sobre o ensino da leitura e escrita no Brasil. Portanto, percebe-se que não se trata apenas de questões exclusivamente do presente histórico, podendo ser localizadas desde o final do século XX.

Tanto naquela como em nossa época, a alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados da aquisição de saber e, portanto, de esclarecimento das “massas”. Torna-se, assim necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita, entendidas, do ponto de vista de certo projeto neoliberal, como fundamento de uma nova ordem política, econômica e social. Deste modo, os problemas educacionais e pedagógicos, especialmente os relativos a métodos de ensino e formação de professores, passam preocupar não apenas educadores e professores mas também administradores, legisladores e intelectuais de diferentes áreas de conhecimento.(MORTATTI,2000,p.21)

A alfabetização como um meio para aquisição da construção de conhecimentos, conforme Mortatti (2000) precisa ser compreendida no contexto de uma proposta política pedagógica, em que fossem valorizadas as práticas que compartilham da mesma perspectiva. Desse modo, todos se empenham na busca do entendimento em questão.

Para Mortatti (2000), a noção de alfabetização desencadeada no final do século XX, evidencia como marco inicial as denúncias a respeito da insustentável situação de fracasso escolar e altas taxas de analfabetismo. Há de se reconhecer, segundo a autora, também nesta época, a configuração da alfabetização marcada pela perspectiva construtivista, com base teórica voltada para a perspectiva política da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), originada no Estado de São Paulo e, em seguida, estendida em outros estados brasileiros.

Para Ferreiro (1995), estudiosa da perspectiva do construtivismo, a construção de um objeto de conhecimento, como a alfabetização implica muito mais que a coleção

de informações. Trata-se de fato de uma construção conceitual que permita interpretar as informações e transformá-las em conhecimento.

Esse processo não tem relação com a origem social do aluno, podendo variar, apenas, conforme a fase de desenvolvimento da criança. Para Soares (2006), ao fazer distinção em seu estudo sobre Alfabetização e Letramento, não se deve entender a alfabetização, como algo que resulta em cidadania.

[...] ao pensarmos em alfabetização e cidadania, é preciso fugir a uma interpretação linear desses dois termos, atribuindo-lhes uma relação causa-consequência, em que a cidadania seja tomada como consequência do acesso à leitura e à escrita; as relações entre alfabetização e cidadania – pois elas existem – devem ser entendidas no conjunto mais amplo dos determinantes sociais, políticos, econômicos que inviabilizam o exercício da cidadania, por uma enorme parcela da população brasileira [...] (SOARES, 2006, p.56)

Para a autora, a alfabetização só estará contribuindo para a conquista da cidadania se, ao promovê-la, propicie, sobretudo, condições e possibilidades de que os indivíduos se tornem conscientes de seu direito à leitura, à escrita e de reivindicar o acesso a ambas.

Embora Freire (1989), tenha discutido a alfabetização na perspectiva do trabalho com adultos, alguns pontos colocados pelo autor sobre o entendimento de alfabetização são relevantes para compreender melhor o termo em questão:

Na etapa da alfabetização, o que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa referida [...] estimular a capacidade crítica dos alfabetizados, enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. É exatamente a experiência sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido. Relação que inexiste toda vez que, na prática, o alfabetizado é tomado como paciente do processo, puro recipiente da palavra do alfabetizador. Neste caso, então, não diz a sua palavra. (FREIRE, 1989, p.26)

Na perspectiva de Freire (1989,) a alfabetização pode ser entendida como processo que dará a compreensão profunda ao aluno da realidade, despertando-o na busca pelo conhecimento. Um processo que permite ao sujeito à construção de conhecimento. Esta noção a ser construída é para que o mesmo seja capaz de ter uma visão crítica da realidade e, assim, a alfabetização deve partir da realidade social das

pessoas, levando em consideração as experiências que estas trazem de suas vidas. Para o autor, a educação, em si, deve possibilitar meios para que o sujeito faça uso, no contexto social, do que aprendeu.

Como percebidos em Freire (1989), os estudos sobre alfabetização na atualidade aprestam certas preocupações com o contexto histórico-social. A alfabetização, neste sentido, não consistiria somente em favorecer no aluno o ato de se comunicar “bem”, uma expressão enfocada nos processos de produção e utilização, principalmente, da leitura e da escrita.

Portanto, compreendo que alfabetizar é um processo que permite aos alunos adquirir as noções básicas para determinados conhecimentos, sejam estes de leitura e de escrita, de matemática, conteúdos de ciências, elementos da história e outros, dos quais os alunos poderão fazer uso no cotidiano.

Segundo Neves (2007), o desafio é estabelecer tarefas na escola que permitam integrar a prática curricular e pedagógica de todos os professores, em todas as áreas, visto que a alfabetização se refere a um processo escolar, por isso não é função apenas do professor de português, mas também dos que atuam em outras áreas.

Há de se considerar que tais responsabilidades requerem estratégias diferenciadas para aprendizagem específica em cada área. Consequentemente, alfabetizar nas diferentes áreas do currículo tem sido a proposta mais contemporânea da noção de alfabetização.

Nessa perspectiva, considero que alfabetizar é proporcionar aos alunos meios para que desenvolva e aproprie dos conhecimentos historicamente construídos, para que possa inserir nesse processo como um produtor de conhecimento. É um direito de cidadania do aluno o acesso aos meios que lhes permitam se expressar e ser capaz de fazer uso dos conhecimentos construídos para compreensão do mundo.

A noção de alfabetização no contexto de escola inclusiva e democrática, como tem sido a proposta política de organização escolar por ciclos, requer o entendimento da *alfabetização como um processo de ensino e aprendizagem* permanente, um processo que também faz parte do cotidiano e contribui para o desenvolvimento humano e social de cada aluno.

1.4.1- O professor e o desenvolvimento do currículo

Para que a aprendizagem aconteça é preciso considerar as diferentes formas de aprender, como explicitado anteriormente, contudo quando o professor exerce uma postura investigativa durante o desenvolvimento de uma proposta curricular, acaba por possibilitar que a aprendizagem aconteça para todos os alunos.

O professor ao realizar a investigação, durante o desenvolvimento do currículo proposto, o faz conforme os conhecimentos que possui, pautado em sua forma de conceber e pensar a educação, logo sua prática é carregada de valores resultantes de um processo de significação, construído ao longo de sua trajetória profissional.

Segundo Lima (2007), é o conjunto de saberes do professor que constitui o seu conhecimento pedagógico. Este acúmulo de conhecimento tem relação estreita com sua prática curricular, entretanto, estes saberes precisam estar em consonância com o processo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Nessas condições, compreendo que investigar as necessidades de aprendizagens dos alunos, no contexto escolar, torna-se um eixo fundamental da prática do professor.

A idéia de reflexão sobre a ação seja durante o seu desenrolar, seja após sua conclusão e representando um esforço de abranger não apenas a ação concluída, mas também a reflexão sobre ela, constitui um reconhecimento explícito do que implicitamente já fazem os professores, ao se perguntarem por que algo deu certo ou errado em seu trabalho docente. (LÜDKE & CRUZ, 2005, p. 83)

O professor neste sentido poderá ser concebido como um *professor pesquisador*, não somente no sentido pesquisar a sua formação, mas como aquele que investiga durante sua prática curricular as diferentes formas de aprender que os alunos têm e nas necessidades encontradas no processo de ensino-aprendizagem.

Para Stenhouse (2003), o desenvolvimento curricular significativo depende da atitude dos professores, ao adotarem uma prática de investigação perante o seu próprio ensino. Em sala de aula, a investigação realizada pelos professores, torna-se o meio pelo qual o currículo se efetiva, nesse sentido, para elaborá-lo seriam necessárias estratégias didáticas adequadas ao contexto em que lecionam.

Monteiro (2006), baseado no entendimento de desenvolvimento profissional de Garcia (1999), argumenta a necessidade de compreender a natureza e os diferentes contextos em que ocorrem os processos de aprendizagem na docência.

As investigações sobre o processo de desenvolvimento profissional têm apontado diversas estratégias, em que se destaca a reflexão e a investigação como componentes na construção desse desenvolvimento, tendo como referência as experiências pessoais /profissionais e o enfrentamento das relações estabelecidas entre as situações práticas incertas e os valores considerados educativos. (MONTEIRO, 2006, p.66)

Nessa perspectiva, remeto-me a compreensão de Monteiro (2006), para quem o desenvolvimento da aprendizagem de um professor se concretiza também através das reflexões e das investigações realizadas em torno das questões que envolvem sua prática para enfatizar a questão a importância de o professor refletir sobre a sua profissão.

Quando o professor indaga, as práticas que não obtiveram sucesso, ou até mesmo porque não atingiu o objeto proposto, pode ser entendido, conforme Lüdke & Cruz (2005), como um exercício de reflexão, embora que o objetivo explícito da ação do professor seja esta. Assim, posso entender como García (1999), que a prática docente é concebida como uma oportunidade para o professor adquirir o seu conhecimento em lidar com diferentes situações cotidianas.

[...] aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades (GARCÍA, 1999, p.29).

Cada professor encontrará sua maneira de lidar com as situações imprevistas no cotidiano. Há necessidade, por parte de toda a comunidade escolar em assegurar o desenvolvimento do aluno, no seu processo de aprendizagem escolar. A reflexão realizada após a pesquisa feita pelo professor seria o meio para a garantia da aprendizagem.

Para Pérez Gómez (1995), qualquer situação de ensino é uma situação incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição. Na perspectiva de Schön (1992), essas seriam ao meu entender as *zonas indeterminadas da*

prática, pois se referem àquilo que não foi previsto pelo professor ao elaborar seu plano e que, no entanto, acabam acontecendo no cotidiano da escola e da sala de aula.

Esse imprevisto deve ser refletido no sentido de contribuir para o conhecimento da sua prática e permitir a este educador saber lidar com situações semelhantes. Para Lima (2007; 2009), em qualquer estágio do desenvolvimento, o erro existe em função, também, de inúmeros acertos ao longo do desenvolvimento humano.

Para a autora, na escola por trás de cada não-aprendizagem do aluno, existem algumas aprendizagens que, em primeira instância, não são possíveis de serem identificadas e, no entanto, foram apropriados pelos alunos em ensinamentos anteriores, que foram percebidos pelo professor.

O professor pesquisador e reflexivo de sua prática e das NEAs seria aquele que identifica, na sua prática, as diferentes formas de aprender e, a partir deste entendimento, pode estabelecer estratégias didáticas diversificadas e diferenciadas que possibilitem aos alunos adquirir as aprendizagens necessárias durante o processo de escolarização.

Poderia sempre questionar, no contexto da prática, porque mesmo recebendo intervenções que parecem adequadas, alguns alunos não conseguem apreender? Quais questões estão envolvidas? Que dimensões abrangem as necessidades de ensino e aprendizagem desses alunos?

Concomitante a essa prática curricular, constrói-se um olhar pedagógico relativo ao acompanhamento do desenvolvimento de cada um dos alunos, em um processo contínuo de reconhecimento das possibilidades e habilidades das diferentes formas de construção do conhecimento.

A formação continuada para o professor, que busca ser pesquisador e reflexivo da ação docente e das situações que nela envolvem, seria aquela que permitisse construir e o mesmo fazer usos desses conhecimentos na prática curricular e pedagógica. Isso só será possível, é claro, quando a formação ofertada atenda os interesses dos professores.

[...] apesar de ter aumentado a busca de formação continuada pelos professores, nem sempre trazem abordagens formativas que possam contribuir efetivamente para a inovação pedagógica e curricular de que os professores e alunos precisam. Impregnadas nestas abordagens estão às concepções do papel do professor no currículo, que ora sedimentam práticas curriculares conservadoras, e, ora apontam para

uma revisão e construção de inovações curriculares necessárias para a escola atual. (FERNANDES, 2006, p.42)

Conforme podemos perceber na assertiva de Fernandes (2006), os professores na atualidade até tem procurado realizar cursos de formação que, no entanto, parecem não ter trazido de fato contribuições para solucionar situações ocorrentes no cotidiano do contexto da prática.

Nessa perspectiva de mudança curricular e pedagógica, como tem sido a organização escolar por Ciclo, em consideração ao sistema seriado, o professor é visto como um agente da inovação da política curricular. Logo, a ação do professor contribui efetivamente para as transformações significativas, para a melhoria dos processos políticos, para as práticas de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, dar garantia de sucesso escolar aos alunos.

A formação dos professores como um compromisso político, abordado por Kincheloe (1997), discute sobre a formação orientada pela pesquisa, bem como tem sido a postura dos professores que defendem esta perspectiva, fazendo uso da pesquisa-ação.

Para o autor, a educação do professor, orientada para a pesquisa, enfatiza o cultivo de habilidades sobre ensinar em contextos multidimensionais. As habilidades e técnicas de ensino, por exemplo, em si não são as consideradas importantes no ponto de vista desta perspectiva, no entanto, são meios para chegar a fim mais amplo, formas de alcançar determinados objetivos. Dessa maneira, na perspectiva de Kincheloe (1997), os defensores da educação do professor orientado para a pesquisa, valorizam questões de propósitos.

A pesquisa crítica deve ser vista como uma característica necessária na tentativa para atingir tais objetivos. Deste ponto de vista, a formação do professor torna-se uma tentativa para produzir profissionais com habilidades de pesquisa para analisar o que eles estão fazendo com os alunos, com as escolas e com a sociedade¹². Quanto mais os professores forem conhecedores da etimologia de suas ações e de seus impedimentos sociais e institucionais, maior será a possibilidade de terem controle sobre suas vidas profissionais. (KINCHELOE, 1997, p.200)

¹² Grifos meus.

Em consonância com o autor, percebo que a formação docente deveria ser aquela que provocasse de certa maneira a consciência política, daquilo que estão realizando no contexto da sala de aula, e suas implicações com o contexto social. A formação do professor é inerentemente política, porque sempre age de maneira a levar à sustentação ou à transformação das propostas educacionais do macrosistema e das questões sociais, econômicas e políticas que os envolve.

Para Zeichner (2008), em termos práticos, formar estes professores significaria em primeira instância reconhecer que a reflexão por si mesma tem pouco sentido. Para o autor, todos os professores são reflexivos de alguma forma. É importante considerar o que queremos que os professores reflitam.

Os professores nas relações com a questão da justiça social, como é abordado por Zeichner (2008), deveriam agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas.

Parafraseado o autor, a finalidade de trabalhar para a justiça social deveria também ser uma parte fundamental da função de formadores e educadores em sociedades democráticas e, de fato, não se deve aceitar outra coisa, a não ser aquelas que colaboram com essa realização (ZEICHNER, 2008). Esta deveria ser a finalidade do trabalho do professor pesquisador e reflexivo, principalmente daqueles que almejam atender os alunos em suas reais Necessidades de Ensino e Aprendizagens, em um contexto de inovações políticas.

Nos estudos do currículo, Sacristán (1998) diz que ser professor consiste em desenvolver um trabalho sempre *interpretável*¹³, pelo desempenho de suas práticas não controladas e porque qualquer dos papéis profissionais podem ser realizados de muitas maneiras. Estas condições fazem com que sejam possíveis formas diferenciadas de ser professor, de realizar atividades distintas, atendendo à função educativa, mas com recriações peculiares do seu comportamento e ética profissional.

¹³ Destaque do autor (Sacristán, 1998).

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEPÇÕES DA POLÍTICA DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR POR CICLOS

A forma de organizar o conhecimento escolar será sempre influenciada pelas concepções e organizações desenvolvidas pela instituição. O mesmo acontece com as políticas de forma geral, quando são deslocadas de um contexto e relocadas em outro. Nesse outro contexto, as políticas vão incorporando algumas recriações na sua produção local, com alguns elementos da sua inserção.

A política de organização escolar por ciclos, nas redes educativas brasileiras que aderiram a esta organização, estão efetivando-as com diversas modalidades e denominações. Essas modalidades concretizam-se conforme as concepções adquiridas, os interesses políticos e sociais estabelecidos ou presentes em determinados contextos.

Investigar sobre a organização escolar por ciclos indica a necessidade de compreendê-la em seus fundamentos e concepções e, ao mesmo tempo, buscar esclarecer, separar e até romper, compreensivamente, com a concepção enraizada de organização escolar por série.

A noção do conceito de educação para autores como Freitag (1980,p.15) *“sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade”*.

Nessa perspectiva, a organização escolar por ciclos tem seus fundamentos filosófico voltados para um entendimento de sujeito e de sociedade própria, específica e diferenciada da concepção de organização escolar por série, o que exige uma organização curricular e pedagógica específica, para que se atenda os objetivos e finalidades propostos.

Compreender a organização escolar por ciclos na atualidade, significa também identificar as complexidades conceituais que envolvem seus fundamentos e que são de natureza psicológica, sociológica e política, de conceber uma educação em que se possibilita “dirigir” à vista ao aluno e entendê-lo como sujeito cognitivo, cultural e afetivo.

2.1- Alguns fundamentos e experiências pioneiras da Escola em Ciclos

Em termos históricos compreender a origem da organização escolar por ciclos ciclo requer olhar, no contexto educacional brasileiro, as reformas e mudanças ocorridas, para poder identificar nos ciclos os elementos que, de fato, o diferem das diferentes formas de pensar e conceber a organização da escola.

O termo “ciclo”, segundo Mainardes (2006) já esteve presente no contexto da educação brasileira, desde da década de 30, na Reforma Francisco de Campos e também na Reforma Capanema, realizada durante a década de 40. O termo, nessas duas reformas, consistia no sentido apenas de designar o agrupamento dos anos de estudos e não era pensado, neste contexto, a questão da organização pedagógica e curricular.

No entanto, o termo “*ciclo*” como uma organização escolar fundamentada em uma política de não-reprovação dos alunos durante o percurso escolar, somente surgiu após a organização do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), no início da década de 80.

O CBA tornou-se, então, um marco histórico no contexto educacional brasileiro para discutir a possibilidade de superar o insucesso escolar dos alunos e as altas taxas de reprovação existentes, direcionando o pensamento para uma escola, em que sua organização pedagógica e curricular levasse em consideração a organização e o tempo necessários para a aquisição das aprendizagens dos alunos. E sobre este assunto, assim expressa Alavarse:

(...) como nota histórica, é a partir do início dos anos de 1980, com o chamado ciclo básico abarcando as duas séries iniciais, que a temática ganha proeminência nos debates educacionais brasileiros, mesmo que antes desse período tenham se registrado iniciativas com algumas semelhanças, como em 1920, a Reforma Sampaio Dória no ensino paulista. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de dezembro de 1996, notadamente pela incorporação da possibilidade dos ciclos, assiste-se a um sensível acréscimo de experiências em prol de sua adoção. (ALAVARSE, 2009, p.35)

Conforme a citação de Alavarse (2009), já existiam experiências de organização escolar semelhante, no entanto, percebo que é a partir do CBA que são potencializados os debates sobre a qualidade do ensino, em que é considerada a não-reprovação escolar. Na LDB, em seu art. 23, a Educação Básica poderá se organizar 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 o exigir.

É importante destacar que apesar da discussão da não-reprovação escolar ser potencializada com o CBA, Mainardes (2009) evidencia que já houve experiências realizadas durante a década de 50, até meados de 80 e que receberam as designações de *Reforma da educação primária (RS)*; *promoção por rendimento efetivo (SP)*; *organização em níveis (PE e SP)*; *Organização do ensino primário em fases e etapas(DF)*; *Sistemas de Avanços Progressivos (SC)* e *Bloco Único (RJ)*¹⁴.

As experiências mencionadas consistiam em uma organização escolar diferenciada e específica, conforme o seu contexto e a política de não-reprovação, efetivadas conforme os objetivos propostos e as finalidades presentes na concepção adotada. Segundo Dorneles (2004), são as microexperiências educacionais que trazem consigo a gênese da mudança ou ressaltam a opção escolhida como sendo melhor ou não.

Essas experiências, assim como o CBA, foram essenciais ao processo de mudança durante a década de 90. A temática em torno do tempo e espaço escolar ganhou ênfase quando eram discutidas as questões relacionadas à qualidade de ensino.

As discussões realizadas neste período resultaram em diversas modalidades de organização escolar por ciclos que foram sendo introduzidas no Brasil: Regime de Progressão Continuada, Ciclos de Aprendizagem, Ciclo de Formação, Bloco Inicial e outras designações.

Neste estudo serão explanadas somente as três primeiras modalidades de ciclos: *Regime de Progressão Continuada*, *Ciclos de Aprendizagem*, *Ciclo de Formação*, por considerar serem entre as demais, as políticas de organizações escolares mais usuais no contexto educacional brasileiro.

Para Freitas (2002), mais do que classificar as diferentes concepções e possibilidades de implementar os ciclos é preciso caracterizar as concepções de educação e as políticas públicas que orientam as escolhas. O autor chama a atenção para a forma de organização da escola na atualidade devido historicamente ter se efetivado, segundo certas “intenções”. Dessa maneira, as concepções de ciclo acabam sendo depositárias das diferentes escolhas realizadas por determinados grupos.

¹⁴ Para explicitar este panorama pode-se consultar Mainardes (2009) em *A escola em ciclos: Fundamentos e debates*. Nesta obra, o autor explicita a organização das diferentes modalidades das experiências de políticas de não-retenção no contexto educacional brasileiro.

É preciso considerar que as implantações destas organizações se efetivaram como política pública. O *Regime de Progressão Continuada* reúne experiências norteadas por uma perspectiva liberal em que a escola, deveria ser eficaz para todos, tendo como conceito central a “inclusão”. Os *Ciclos (Aprendizagem e Formação)* seriam fruto de experiências que buscam de ir além da preocupação com a inclusão formal, atendendo a necessidade de se redefinir o “para que” da inclusão (FREITAS, 2004).

2.1.1-Regime de Progressão Continuada

A modalidade Regime de Progressão Continuada está presente na LDB, em seu Art.32. Assim, caberia às escolas optar por regulamentar a sua estrutura de funcionamento organizacional. Nesta organização escolar, as séries são mantidas e a eliminação da reprovação dos alunos acontece em algumas séries, como a 4ª e a 8ª série (MAINARDES, 2007). Em algumas redes, com o Ensino Fundamental de nove anos, a progressão continuada é aplicada apenas para os alunos do 1º ano de escolaridade e esta, por sua vez, tem sido a sua principal crítica.

A experiência com esta organização é notada na rede de ensino de São Paulo, que agrupou alunos da 1ª à 4ª série (1º bloco) e da 5ª à 8ª série (2º bloco) em blocos distintos, retendo os alunos no final de cada um. Segundo Freitas (2004), em São Paulo o “reforço escolar” passou a ser de responsabilidade da escola, cabendo às unidades escolares garantir o processo de aprendizagem dos alunos por meios de estratégias e recursos escolares que deveriam ser eficazes.

Para Mainardes (2007), a política de organização escolar por Regime de Progressão continuada vem sendo implantada em redes estaduais e municipais desde 1998. Há casos de experiências que nasceram como ciclos de aprendizagem e em seguida transformaram-se em regime de progressão continuada, como o exemplo da rede municipal de São Paulo. De acordo com o autor, uma das maiores críticas ao Regime de Progressão Continuada é pelo fato de não romper definitivamente com a organização escolar seriada.

Parece que com o Regime de Progressão Continuada houve uma acomodação da organização escolar que, aparentemente, apenas rompeu com a seriação de modo

parcial, como pode ser percebido nas produções de Bertagna (2003), Freitas (2003), Mainardes (2006; 2009) e Vasconcelos (2007).

Segundo Bertagna (2008), a organização por Progressão Continuada permite que os professores acompanhem constantemente os avanços e as dificuldades dos alunos, oferecendo suporte e reforço escolar, sempre que necessário, apostando, entre outras coisas, nos recursos pedagógicos para assegurar a aprendizagem durante o processo escolar.

Essa forma de organização escolar, segundo a autora, centra sua discussão na aprendizagem, em aspectos técnicos e metodológicos, não considerando nesta perspectiva a formação humana e as fases do desenvolvimento, como é apontado e destacado na concepção de ciclos de formação.

2.1.2-Ciclo de Aprendizagem

Na modalidade *Ciclo de Aprendizagem*, conforme estudos de Mainardes (2007), a experiência na rede de São Paulo pode ser considerada uma semente de uma visão mais ampla e radical da organização escolar por ciclos, fortalecida na década de 90. A partir desta experiência foi que surgiu, em várias cidades brasileiras, que eram administradas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), o ciclos de aprendizagem.

Vale destacar que o *Ciclo de Aprendizagem* é organizado em ciclos plurianuais contendo dois, três ou mais anos, conforme a adoção de cada rede de ensino. Esta organização enfatiza o atendimento aos diferentes níveis de aprendizagens dos alunos, a utilização da pedagogia diferenciada, da observação e da avaliação formativa.

Na organização dos alunos prevalece a idade das crianças em cada etapa/ciclo, desse modo, são organizados por idade e são retidos apenas no final de cada ciclo, quando não atingirem os objetivos que são propostos no programa curricular. Com isso, os programas de ciclos de aprendizagem propõem rupturas menos radicais no que se refere ao currículo, avaliação, metodologias e organização.

Segundo Arroyo (1999), nas propostas de ciclos de aprendizagem, geralmente, a lógica seriada não é alterada, podendo, às vezes, até ser reforçada, pois sua lógica é centrada na amenização do fluxo escolar através do mecanismo da não-reprovação, de aceleração ou de adiamento da retenção.

Para Perrenoud (2004), ao adotar sua organização por ciclos de aprendizagem, a instituição deve considerar as necessidades de todos os profissionais do estabelecimento e se empenhar na concretização da proposta, levando todos os alunos a dominar os objetivos de final de ciclo.

A adesão à não-reprovação nesta organização escolar é feita parcialmente. No final de cada ciclo, aquele aluno que não atingiu os objetivos propostos no ciclo em que encontra poderá ser reprovado.

A crítica de Alavarse (2009) sobre esta organização escolar se pauta no fato de que a idéia central da adoção dos Ciclos de Aprendizagem seria o combate político à exclusão, no entanto o verdadeiro alcance é manifestado na inclusão dos alunos no universo do conhecimento. Desta forma rompe o esquema seriado que faz o processo pedagógico orbitar sobre os dois termos aprovação e reprovação ao final do ano letivo.

Mainardes (2007) alerta que não há um tipo puro, do que vem a ser Ciclos de Aprendizagem e, assim, ao formular um programa com essa característica, contudo em nível local, consideram em sua produção características, estratégias, utilizadas em diversos lugares.

2.1.3- Ciclos de Formação

Na modalidade Ciclo de Formação, a organização escolar pauta-se no desenvolvimento humano: a infância (06 a 08 anos); pré-adolescência (08 a 12) e adolescência (12 a 15). Nesta proposta foi incluída aos ciclos uma forma de reduzir a exclusão, buscando a criação de uma escola mais democrática.

Nessa perspectiva, a concepção presente no ciclo de formação está embasada na teoria da psicologia do desenvolvimento humano e, de outras, como a *antropologia* para a compreensão da temporalidade humana e a pluralidade e diversidade de culturas; da *filosofia* para a noção de visão de homem e de mundo; e da *sociologia* para a adoção de uma escola inclusiva. (MAINARDES, 2009)

Esses fundamentos permitiram pensar a educação compreendida como um processo de aprendizagens contínuo, em que as escolas deveriam atender às diferenças individuais no processo de aprendizagem. As rupturas com práticas de exclusão dentro da escola são amenizadas com a eliminação da reprovação durante o Ensino Fundamental.

Krug (2001) argumenta que esta organização escolar é referenciada como sendo uma escola onde o tempo e o espaço da aprendizagem são diferentes. Neste aspecto, assim se refere:

[...] Os Ciclos de Formação na medida em que se organiza com base no tempo de desenvolvimento da criança, do pré-adolescente ou do adolescente em cada idade de formação salienta que, em cada uma dessas fases, o sujeito se relaciona de forma diferenciada com o espaço físico e com as pessoas de seu cotidiano (KRUG, 2001, p.60).

A aprendizagem nesta proposta é reconhecida como concretizada de forma diferente, conforme as fases do desenvolvimento da criança. Para Lima (2002, p.08) o conhecimento é concebido como parte integrante da formação humana, o que inclui, certamente, a dimensão ética da aquisição e uso do conhecimento.

Nessa forma de organização escolar há um reconhecimento da existência alunos que estão na sala, mas que precisam de atendimento diferenciado para o seu desenvolvimento cognitivo. Assim, Dalben (2009, p. 69) enfatiza que a ideia de ciclos contrapõe-se à padronização e à homogeneização de conteúdos, geralmente apresentada em propostas curriculares convencionais.

Segundo Jacomini (2009) devido às propostas de ciclos e progressão continuada serem efetivadas pelas Secretarias de Educação, no mesmo período de tempo, na maioria das vezes são compreendidas como sendo a mesma coisa. Segundo a autora, é importante deixar esclarecido que as propostas de Ciclos estão relacionadas à maneira de organizar o ensino e se contrapõem à seriação de maneira radical. No entanto, a Progressão Continuada propõe um processo educativo contínuo e opõe-se à prática de reprovação anual.

Enfim, tanto a modalidade de *Regime de Progressão Continuada* como a modalidade em *Ciclos (Aprendizagem e Formação)* têm encontrado apoio significativo, na medida em que propõem uma nova organização escolar e novas fundamentações que se distanciam de uma organização com características de exclusão, embora que uns aparentemente mais radicais e outros nem tanto.

No que refere à política de organização escolar em Ciclos, Barretto & Mitrulis (2004) argumentam que, visando enfrentar o fracasso escolar dentro de uma concepção construtivista, contemplaram de um lado trabalhar cada aluno em suas especificidades e, do outro, permitem organizar com coerência a continuidade da aprendizagem em uma

perspectiva interdisciplinar. E, ainda, possibilitam integrar os professores que neles atuam.

Apesar da existência de diferentes modalidades, são notórias nessas experiências que a política da escola em ciclo sempre questiona a lógica das escolas seriadas, principalmente no que se refere à sua estruturação, organização e finalidade.

As limitações mais visíveis da escola graduada são os elevados índices de reprovação, a evasão escolar e os alunos em situação de distorção idade/série (em decorrência das reprovações, da evasão ou do ingresso tardio na escola), limitações estas que a atual organização pretende eliminar. Assim a escola por ciclos propõe uma ruptura com o modelo de escola graduada (considerando excludente e seletivo), com a reprovação e com o fracasso escolar e, por conseguinte, a sua transformação em um sistema educacional não excludente e não seletivo. (MAINARDES, 2009, p.13)

De acordo com o autor, romper com a escola seriada é o mesmo que romper com o fracasso escolar e elevados índices de reprovação, possibilitando a permanência do aluno na escola.

A compreensão das reinterpretações curriculares da sala de apoio pedagógico está no contexto do ciclo de formação, devido esta ser a organização escolar em vigor na rede estadual de educação do Estado de Mato Grosso.

2.2 A compreensão do processo de aprendizagem no Ciclo de Formação

O processo de ensino aprendizagem na instituição escolar é o centro das investigações das práticas didáticas. Neste sentido as intervenções pedagógicas que consideram as diversas formas de aprender em seus diferentes tempos necessitam apoiar-se nos conhecimentos teóricos e práticos oferecidos em parte pelas disciplinas que discutem fenômenos que envolvem os processos educativos.

Para entender a aprendizagem e seu processo de aquisição no contexto da política de organização escolar por Ciclos de Formação, requer o entendimento do como concretiza as fases do desenvolvimento humano, e suas relações com os contextos no qual o sujeito está inserido.

Com Lima (2002) compreendo que o conhecimento que é acumulado depende das práticas culturais e sociais de determinado grupo no qual o indivíduo está inserido. Isto inclui também os meios culturais, as estratégias didáticas de ação sobre o contexto, e as interações mediadas pelos sistemas educativas das vivências concreta com o conhecimento.

A perspectiva de conceber a aprendizagem no desenvolvimento humano tem sido discutida por diversos estudiosos da educação, preocupados em compreender como desenvolvem a aprendizagem. Os pioneiros e grandes contribuidores da psicologia do desenvolvimento humano foram: Piaget, Vygotsky e, Wallon.

Na perspectiva de uma organização escolar por Ciclos de Formação, pode-se considerar que a enturmação dos alunos com a mesma idade parte do pressuposto teórico elaborado por Piaget, em que considera que as crianças da mesma idade compartilham experiências semelhantes, e tem tendência de gostar de coisas parecidas.

Neste sentido compreende-se que a convivência e o compartilhamento das experiências sociais possibilitam, estimulam e criam o desenvolvimento da aprendizagem no aluno. Por outro lado trata-se de um meio facilitador da prática curricular e pedagógica, uma vez que, conhecendo o estágio de desenvolvimento de seus alunos permitirá ao professor planejar, elaborar e desenvolver atividades adequadas ao seu desenvolvimento.

Em Vygotsky a concepção da aprendizagem mediada pelas interações sociais não deve ser entendida somente pela aquisição de conteúdo, mas também como

resultante das interferências dos contextos, isto significa a possibilidade de considerar as mediações estabelecidas no cotidiano.

É importante considerar que Prestes (2010) na sua tese de doutorado faz críticas sobre as traduções das obras de Vygotsky no Brasil e sua repercussão no campo educacional. A pesquisadora diz que “Vygotsky não diz que a zona de desenvolvimento não é garantia de aprendizagem, como explicitado em muitas traduções brasileiras.” da obra do autor. No entanto, as interações sociais realizadas através de ação colaborativa sejam do adulto entre pares ou pares diferentes, cria possibilidades para o desenvolvimento.

Essa possibilidade de criar o desenvolvimento da aprendizagem, que é relevante na prática curricular. A escola deveria proporcionar no espaço escolar situações e, além disso, considerar as possibilidades de criar e as já criadas em outros espaços não escolares, que da mesma forma proporciona meios para o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Para Pérez Gómez (1998) a aprendizagem em Vygotsky, é importante na compreensão do princípio da dialética. Para o autor a zona de desenvolvimento proximal é o eixo da relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento. Este tem uma dinâmica espontânea, dentro dos limites das intervenções precisas de aprendizagem guiada intencionalmente, possibilitando que a criança possa fazer sozinha amanhã.

O processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar proporciona conhecimentos científicos institucionalizados e cria situações que permitem articular determinado conteúdo com outros produzidos em outros contextos.

O desenvolvimento psicológico da aprendizagem em Vygotsky que pode ser explorado na prática curricular e pedagógica pode ser entendido a respeito da formação humana dos conceitos científicos de diferentes grupos, que produzem e desenvolvem aprendizagens de diversas maneiras. Essas aprendizagens mediadas nos diferentes espaços de atuação do aluno possibilitam desenvolverem as aprendizagens de conteúdos científicos propostos pela própria escola.

Em Wallon a aprendizagem como processo de formação integral tem contribuído na compreensão de que a aprendizagem não é um processo que efetiva de maneira isolada. Galvão (1995) diz que o autor propõe o estudo integrado do desenvolvimento humano, abarcando os vários campos funcionais nos quais distribui a

atividade infantil como um processo de estreita dependência das condições concretas em que ocorre.

Para Almeida (2010) compreender a criança como pessoa completa, integrada, contextualizada, é caminho para que a escola seja promotora de inclusão, e não de exclusão. De acordo com a autora para a formação do homem e do cidadão, a escola pública é única, no sentido de oferecer oportunidades para todos. A escola deveria levar em conta que não podemos dissociar educação da inteligência do caráter. É a vida escolar completa que oferece os meios que formam a criança.

Diante das contribuições sobre as teorias psicológicas da aprendizagem no desenvolvimento humano de *Piaget*, *Vygotsky* e *Wallon* são possíveis compreender como são produzidas as aprendizagens e suas relações com o desenvolvimento humano, social e histórico em que o aluno está inserido.

Na atualidade umas das dificuldades enfrentadas nas escolas têm sido estabelecer relação teoria e prática pedagógica. Este obstáculo impede a realização de uma intervenção pedagógica capaz de estimular no aluno aprendizagem.

Desta forma apoiada no entendimento de Gómez (1998) sobre o processo de ensino e aprendizagem, e as contribuições da psicologia da aprendizagem é possível pensar na prática curricular exercidas nas escolas, o que vem a ser uma atividade significativa. Entendo com o autor e com a psicologia do desenvolvimento humano que uma estratégia didática significativa para o aluno, é sempre aquela que considera sua fase de desenvolvimento e o nível de NEAs, que os mesmos encontram na aquisição de conhecimentos imprescindíveis a sua formação.

2.3 O Ciclo de Formação na rede estadual de Mato Grosso

Para compreender a da sala de apoio pedagógico na proposta de Ciclo de Formação de Mato Grosso faz necessário compreender como foi efetivado o processo de adesão desta organização escolar na rede estadual de ensino.

Segundo Fernandes (2003), os dados do Censo Escolar de 2000, apresentados por Barretto e Mitrulis (2001), registraram que nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste, as redes estaduais foram as que mais aderiram às organizações escolares por Ciclos, 89,1%, 26,6% e 33%, respectivamente.

Neste mesmo ano, no Estado de Mato Grosso, o governador em exercício, Dante Martins de Oliveira, ao introduzir a proposta, argumenta ter assumido o governo do estado em 1995 encontrando vários problemas na educação, entre estes a reprovação e a evasão escolar que se somavam um total de 39% (MATO GROSSO, 2001).

De acordo com o documento elaborado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), a preocupação era com os elevados índices de repetência (19,5%) e evasão (14,9%), alcançando em 1997, um total de 34,4%, de fracasso escolar como denominado no documento. 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 que era predominante na organização escolar por série (MATO GROSSO, 2001, p. 12).

A proposta política de organização escolar por Ciclos de Formação, elaborada pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, é embasada em discussões e concepções teóricas sobre os processos de democratização, acesso e permanência, da formação escolar e social do aluno da rede pública.

O contexto de influência das experiências pioneiras de Porto Alegre, (*Escola Cidadã*); de Belo Horizonte (*Escola Plural*) e da rede municipal de Cuiabá (*Escola Sarã*) e a emergência de programas e organizações escolares inovadores, em um contexto de alto índice de reprovação e evasão escolar, fizeram com que em 1996, o macrossistema de ensino (SEDUC) realizasse experiências pioneiras, como o Projeto *Terra*, por meio do qual foram atendidas 22 escolas públicas e rurais. (MATO GROSSO, 2001).

No final da década de 90 foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual. A perspectiva, na época, era a melhoria nos anos iniciais de escolarização e, com as mudanças pretendidas, a alcançar a qualidade do ensino

(MENEGÃO, 2008). Segundo o documento da proposta, o CBA foi considerado pela Secretaria de Educação como um programa que intensifica a flexibilidade na organização do ensino, garantindo o direito de aprender associado a uma prática pedagógica que se harmonizava com a referida perspectiva.

[...] o CBA constitui-se numa importante iniciativa que inaugurou uma estratégia político-pedagógica de caráter democrático para o enfrentamento do fracasso escolar, eliminando a reprovação no primeiro ano de escolaridade e contribuindo para a permanência de crianças em idade escolar no sistema de ensino, garantindo assim, inicialmente, o direito à alfabetização. (MATO GROSSO, 2001, p.17)

Os resultados favoráveis, com este programa, foram considerados na continuação da política educacional de inclusão social, estendendo a proposta para todo o Ensino Fundamental. Para a extensão desta proposta, a metodologia utilizada foi de diagnóstico educacional e a introdução de novos referenciais teóricos e metodológicos necessários ao estudo das especificidades dessa modalidade de ensino e ao entendimento das discussões pertencentes à infância, pré-adolescência e adolescência.

A primeira versão da produção do texto da política Projeto Escola Ciclada (PEC) foi resultado de um encontro realizado na primeira quinzena do mês de novembro, em 1999, com representantes das assessorias pedagógicas de diferentes municípios do Estado.

Em 2000, o contexto de influência da política de organização escolar por ciclos, fez com que o governador em exercício, Dante Martins de Oliveira, priorizasse a Educação Básica, considerada na época com estratégia política eficaz para diminuir o fracasso escolar presente naquele contexto.

Nesse sentido, o texto produzido é recontextualizado pela Proposta Escola Ciclada de Mato Grosso, após uma pesquisa realizada nos microssistemas e que objetivava discutir as dificuldades e os avanços com a introdução da citada proposta política.

Segundo o documento oficial da Proposta Escola Ciclada, os questionamentos da pesquisa sobre a proposta política desenvolvida na prática eram referentes ao entendimento das orientações gerais do documento, agrupamento de alunos, trabalho do professor articulador, os critérios e forma de avaliação.

Com a implantação da Escola Ciclada na Rede Estadual de Mato Grosso, o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) será absorvido por uma estrutura que visa formar grupos de alunos com idades mais aproximadas. Esta enturmação supõe que os alunos com seus pares de idade terão mais facilidades nas trocas socializantes e na construção de suas identidades, curiosidades e desejos próprios de cada ciclo da vida. (MATO GROSSO, 2001, p.51)

A enturmação dos alunos no CBA atingia somente os dois primeiros iniciais de escolarização, já na Proposta Escola Ciclada passou ser concebido em todo o Ensino Fundamental, tendo como consideração a enturmação por idade.

O *tratamento dado ao conhecimento* é concebido, nesta organização escolar, por um entendimento que considera o contexto vivenciado pelo aluno. Como foi possível perceber a aprendizagem na psicologia do desenvolvimento humano, todos nós temos diversas formas de aprender, cabendo à escola e ao professor identificá-las e respeitá-las.

O grande desafio para o Ciclo de Formação é busca de conhecimento que não se limita puramente aos conhecimentos, considerados enciclopedistas, mas sim proporcionar uma continuidade curricular nos ciclos, para que os alunos possam aprofundar sua compreensão do mundo.

[...] É preciso considerar as dificuldades que enfrentam, o que esperam da escola, em quê acreditam, suas crenças e (des)esperança, seus valores morais/culturais, além de perceber os modos como eles se relacionam com os novos conhecimentos e os articulam com os antigos, como raciocinam, elaboram hipóteses, selecionam e organizam informações, as idéias, como apreendem, enfim como constroem o conhecimento[...]. (MATO GROSSO, 2001, p.87)

A construção do conhecimento é entendida no documento proposto sempre em consideração ao contexto e ao sujeito em formação, para que de fato a escola através de seus recursos didáticos possibilite uma educação inclusiva, do ponto de vista pedagógico, a todos que nela estão inseridos.

2.4. Organização curricular no Ciclo de Formação da rede estadual de Mato Grosso

No texto da proposta de escola em ciclo de Mato Grosso, o currículo escolar deve contemplar a diversidade cultural e social dos alunos, desta forma um dos grandes desafios da proposta política de organização escolar são conquistar mudanças profundas de paradigmas, até então orientados pelo tecnicismo, linearidade, padronização e controle, predominantes no sistema seriado.

O *currículo*, nesta proposta política, é concebido para além da noção de listagem dos conteúdos, como explícito no documento da proposta.

[...] o currículo, núcleo da educação escolar, é uma prática social, cuja função socializadora e cultural desenvolvida nos meandros da instituição formadora deve assegurar aos membros da sociedade a compreensão e aquisição da experiência social e historicamente acumulada, e culturalmente organizada [...]. (MATO GROSSO, 2001, p.81)

As noções de currículo na rede estadual de Mato Grosso são recontextualizadas, com objetivos, métodos, finalidades, discussões acerca do tempo e tempo/espço e as aprendizagens significativas ganham papel de destaque nesse processo de elaboração.

A *prática curricular* do professor no Ciclo de Formação é tão importante quanto os conteúdos a serem aplicados. A relação estabelecida no microsistema entre professor-aluno tem revelado, em muitos estudos, que a interação é favorável para a construção do conhecimento (SOUSA, 2002).

É o sistema de relação, que deve ser constituída no diálogo, permitindo maior facilidade na implementação da prática curricular na escola. No ciclo de formação, o aluno é o sujeito do processo e, portanto, a relação de atendimento individualizado é fator essencial no processo de ensino e aprendizagens dos alunos.

Uma das finalidades da prática seria captar o que é mais significativo em cada período da formação humana, desta forma requer por parte do docente a criação e organização de atividades que correspondam ao interesse dos alunos.

2.4.1 - Organização metodológica do currículo

As propostas de mudança na organização escolar têm direcionado as preocupações dos sujeitos envolvidos para o como organizar o currículo escolar, de

modo a fugir das sistematizações e sequências da organização seriada, contemplando as finalidades propostas em uma perspectiva inovadora para a escola e para o ensino.

As questões colocadas hoje na perspectiva das mudanças dos currículos escolares, que atendem a realidade social, para as próprias condições do desenvolvimento dos alunos, têm impulsionado educadores das universidades e professores da rede básica de ensino a buscarem alternativas que possam contribuir para o debate e para novas experiências educativas escolares. (FERNANDES, 2006, p.42)

Essas preocupações também se fizeram presentes na elaboração da proposta, pois no documento elaborado pela SEDUC (MATO GROSSO, 2001), estão descritas algumas propostas de alternativas metodológicas para organização do currículo, compatíveis à proposta de Ciclos de Formação, como: *Projetos de trabalho; Projetos Integrados e Temas geradores*, com o objetivo de proporcionar inovações na prática docente.

O currículo organizado metodologicamente por *Projeto de trabalho* deve apresentar um tema, como um ponto de partida, conforme o nível de escolaridade. O professor, portanto, é visto como um facilitador que transforma as referências informativas em materiais de aprendizagem, com uma intenção crítica e reflexiva.

A organização por *Projetos Integrados* tem que considerar a integração em torno de uma questão da vida prática e diária, correlacionando-a com outras disciplinas. Pretende-se, nessa perspectiva, que o ensino seja organizado de forma a contribuir para que o aluno construa uma visão global da realidade. O professor é desafiado a abandonar a postura autoritária, passando também a participar ativamente dos métodos propostos para seus alunos.

Os *Temas Geradores* constituem-se com base no pensamento de Freire (1980, 1988, 1994), que considera a experiência de vida dos alunos, numa perspectiva de valorização da cultura popular, das relações dialéticas que se estabelecem entre o sujeito e o mundo social. Esta perspectiva requer um professor crítico e reflexivo do contexto social e de sua prática pedagógica.

2.4.2 - Organização e Funcionamento do currículo 2º Ciclo

A compreensão das reinterpretações ocorridas na sala de apoio pedagógico do 2º Ciclo aponta para necessidade de compreender, em primeira instância, a organização curricular do 2º ciclo na proposta de Ciclo de Formação Humana da rede estadual. A localização dos alunos nos ciclos corresponde a sua idade.

Quadro nº 3 – Enturmação dos alunos nos ciclos

Ciclos	Fases	Agrupamento	Fase de Desenvolvimento	Turmas de Superação
1º Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	6 a 7 anos 7 a 8 anos 8 a 9 anos	Infância	Maiores de 9 anos
2º Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	9 a 10 anos 10 a 11 anos 11 a 12 anos	Pré-adolescência	Maiores de 12 anos
3º Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	12 a 13 anos 13 a 14 anos 14 a 15 anos	Adolescência	Maiores de 15 anos

FONTE: Documento Proposta Escola Ciclada de Mato Grosso/2000

Em cada ciclo, os alunos enturmados são divididos em 1ª, 2ª e 3ª Fase. Como podemos observar no quadro nº 01, o 2º Ciclo, por exemplo, os alunos de 9 anos correspondem a 1ª Fase; os alunos de 10 anos correspondem a 2ª Fase e; os alunos de 11 anos correspondem a 3ª Fase.

Segundo o documento da proposta, a 3ª Fase do 2º ciclo será atendida por um maior número de educadores, conforme o quadro de profissionais da escola. Na Normativa do estado, no Art. 14, inciso II, se estabelece que o 3º ano do 2º ciclo, excepcionalmente será organizado por Área do Conhecimento (SEDUC-MT 2011).

O período da fase humana que os alunos do 2º Ciclo estão inseridos é o da pré-adolescência (9 10 e 11 anos). Esta fase corresponde ao período em que a abstração passa a caracterizar os processos cognitivos promovidos pela aprendizagem de conceitos científicos. A aprendizagem compreendida no contexto da psicologia do desenvolvimento humano com Piaget, Vygotsky e Wallon evidenciaram que a cognição e os interesses dos alunos se diferenciam, conforme a fase em que se encontram.

A criança, nesta fase/idade, passa a ter controle mais deliberado sobre conceitos já formados e os processos mentais. É, portanto, um momento favorável para que a educação escolar promova debates e discussões em sala de aula, que suscitem reflexões sobre os mais diversos temas da atualidade (MATO GROSSO, 2001).

Segundo o que descreve o documento proposto sobre ciclo de formação na rede estadual, já no 2º Ciclo é possível a explorar os conteúdos com maior profundidade, contextualizando as histórias, as culturas e as políticas. E as interpretações e sentidos das coisas devem ser considerados ao abordar o cotidiano. A reflexão, então, se constitui como forma privilegiada para compreender e intervir sobre o real. A escola, além de permitir uma discussão sobre valores presentes na sociedade contemporânea, abre espaços para que o pré-adolescente reflita sobre eles, expressando suas ideias e compartilhando-as com seus pares.

No que refere ao número de alunos matriculados em cada turma da fase-ciclo deve representar um contingente possível a ser comportado em um espaço da sala de aula, que possibilita o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade.

Quadro nº 04- Números de alunos por turma nos ciclos

Ciclos	Fases	Número de Alunos
I Ciclo	1ª, 2ª e 3ª Fase	25 a 30 alunos
II Ciclo	1ª, 2ª e 3ª Fase	25 a 30 alunos
III Ciclo	1ª, 2ª e 3ª Fase	25 a 30 alunos

FONTE: Documento Proposta Escola Ciclada de Mato Grosso/2000

O quadro de número de alunos na proposta da escola organizada em ciclos se trata de um parâmetro maleável, flexível de enturmação, desta forma é possível encontrar nas escolas da rede estadual, turmas funcionando com quantidades menores ou excedidas ao que foi proposto no documento oficial da proposta política.

A organização das áreas do conhecimento para o 2º Ciclo é apontada no documento analisado de forma globalizada interdisciplinar, assim como em outros ciclos, conforme é apresentado no documento:

Quadro nº 5- Matriz curricular do 2º Ciclo

Áreas Base Nacional Comum Lei 9.394/96, art.26	Dimensão Globalizada Interdisciplinar	CHS	CHA
Linguagens	-Português, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira		
Ciências Naturais e Matemáticas	-Ciências, Química, Física, Biologia e Matemática		
Ciências Humanas e Sociais	- História, Geografia, Educação Religiosa		
Total		20	800
Complemento Curricular	Apoio à Aprendizagem		

FONTE: Documento Proposta Escola Ciclada de Mato Grosso/2000

Conforme apresentado no quadro nº 02, a carga horária anual é equivalente a 800 horas, isto quer dizer que cada fase do ciclo deverá garantir este percentual, totalizando, no final do ciclo, 2.400 horas, uma vez que o 2º, assim como os demais, é composto por três fases, como já vimos anteriormente.

Como podemos perceber, também no quadro 2, a matriz curricular do 2º ciclo já conta com o atendimento especializado a alunos que apresentam necessidades de aprendizagem, assim, é importante ressaltar que este complemento curricular de apoio à aprendizagem está presente na matriz curricular dos três ciclos do Ensino Fundamental.

No documento da proposta analisado (MATO GROSSO, 2001, p. 108), foi estabelecido que, quanto ao “complemento curricular Apoio à Aprendizagem, toda escola deverá oferecer somente aos educandos que apresentarem dificuldades de aprendizagem”.

CAPÍTULO III

O SENTIDO DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO NA PRODUÇÃO DA POLÍTICA DE ESCOLA ORGANIZADA POR CICLOS

A proposta de sala de apoio pedagógico tem exigido a implantação de novos estilos educativos e diferentes formas de tratamento ao currículo e à sua prática. Esta proposta pedagógica no sistema educativo, de maneira geral, tem provocado inúmeros conflitos. Parte desta divergência está relacionada ao fato de ser uma estratégia didática, para assegurar a aprendizagem, mas por outro lado é garantia também de não reprovação escolar, que infelizmente tem sido motivo de parte da rejeição da política de escola em ciclos.

As escolas organizadas no sistema de *seriação*, de uma forma geral, não teriam trabalhado com as causas das NEAs apresentadas pelos alunos, no sentido de ajudá-los a superar e, sim, no sentido da reprovação. Desse modo, esta organização escolar acumulava em seu histórico, alto índice de repetência, resultando em evasão escolar. A reprovação era vista nesta perspectiva como um “remédio” para o “problema” apresentado, uma forma de solução concebida como “eficaz” para as questões relacionadas à não-aprendizagem apresentada pelos alunos.

A preocupação com os altos níveis de repetência apresentados no modelo de seriação apontava nas propostas inovadoras a emergência da criação de uma estratégia de intervenção pedagógica, que buscasse solucionar e reduzir significativamente estes índices. Nesse sentido, na medida em que foram surgindo novas formas de organização escolar pedagógica, as NEAs dos alunos foram consideradas no contexto da sua produção e prática.

Jacomini (2009) faz um levantamento em seus estudos das possibilidades de organização escolar de regime não-seriado, presentes nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB). Já na primeira LDB (Lei nº 4.024/61), foi estabelecido, em seu art. 104, a possibilidade de organização do ensino não seriado em caráter experimental. Na Lei nº. 5.692/71, Art. 14, a não seriação foi apresentada como alternativa de organização do ensino e na Lei nº 9.394/96, se propõe, no art. 23, os ciclos entre outras possibilidades de organização do ensino.

Os ciclos também estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN (BRASIL, 1997). Nas organizações escolares em que os

fundamentos conceituais estão embasados na concepção de Ciclos não tem concebido a reprovação do aluno como punição para aquilo que não foi aprendido durante o processo formativo.

Segundo Krug (2001), a lógica da organização escolar por ciclos de formação, está pautada na política de viabilizar a aprendizagem a todos, transformando a escola pública em um espaço em que se ensina e se aprende com todos, e não somente na concepção de aprovar todos os alunos. Isto significa que aqueles estudantes que precisam de um atendimento diferenciado para o desenvolvimento da aprendizagem, finalmente o terão em um espaço e tempo específico para esta finalidade.

3.1 Experiências pioneiras de atendimento pedagógico específico a alunos com Necessidades de Ensino e Aprendizagens no processo escolar

Anterior à adesão da organização escolar por Ciclos de Formação na rede estadual de Mato Grosso, algumas cidades brasileiras já desenvolviam na sua organização escolar os fundamentos da concepção de escola não-seriada, como já foi mencionado anteriormente.

Nessas experiências pioneiras, a preocupação com os diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos na reorganização escolar, apontava para o desenvolvimento de uma prática de interferência pedagógica. Esta estratégia tinha por finalidade atender o aluno durante o processo de escolarização em suas diferentes formas de aprender, extinguindo a idéia de reprovação por não-aprendizagem no final do ano letivo, como tem sido a organização seriada.

Este atendimento pedagógico esteve presente em diversas experiências como da: *Escola Plural*, em Belo Horizonte (MG); *Escola Cidadã*, em Porto Alegre (RS); *Escola Cabana*, em Belém (PA) e na *Escola Sarã*, na rede municipal de Cuiabá (MT). É considerada também experiência pioneira na concepção de escola nos fundamentos da concepção em Ciclo, a experiência da *Escola Candanga*, em Brasília (DF), porém não foi possível localizar até a produção desta dissertação qualquer estudo sobre esta experiência.

3.1.1 - Atendimento às NEAs na Escola plural

A Rede Municipal de Belo Horizonte é considerada a pioneira no movimento de renovação pedagógica iniciado no Brasil, desde o final dos anos 70. Esta experiência apontava para uma concepção de educação e uma proposta de escola diferente do modelo culturalmente aceito. (BRASIL, 1994, p.13).

Segundo Paraíso (2009), foi a partir das dificuldades dos professores em trabalhar com alunos que apresentavam diferentes níveis de aprendizagens e as inúmeras críticas feitas à educação pela sociedade em geral, que foram gerados os fatores determinantes para que fossem criados na Escola Plural os chamados “projetos de intervenção” ou “reagrupamentos de alunos” com necessidades de aprendizagens, em determinados conteúdos escolares.

As práticas de reagrupamentos escolares estão previstas na Proposta *Escola Plural de Belo Horizonte*, desde a sua criação, nos meados da década de 90. Um dos objetivos da proposta política e pedagógica é interferir nos processos de exclusão e seleção dos sistemas educacionais, considerando os elevados índices de repetência (BRASIL, 1994).

Conforme Paraíso (2009, p.279), os reagrupamentos têm como objetivo trabalhar as dificuldades que certos alunos apresentam na aprendizagem de determinados conteúdos, com isso amenizaria a não-aprendizagem, identificada entre os alunos nas avaliações diagnósticas. Os reagrupamentos permitem aos alunos continuarem agrupados por idade e permanecerem com seus pares na sua turma. Os alunos com dificuldades em alguns conteúdos, de leitura, escrita e em Matemática, são separados de seus colegas e reagrupados com outros alunos de diferentes idades que apresentam dificuldades semelhantes. O atendimento desses alunos é determinado pela escola em dias e horários previamente definidos (PARAÍSO, 2009).

3.1.2 - Atendimento às NEAs na Escola Cidadã

Os alunos com NEAs na experiência da Escola Cidadã em Porto Alegre (RS) recebem intervenção pedagógica nos chamados “*Laboratórios de Aprendizagem*”. O trabalho pedagógico e curricular realizado neste espaço educativo não concebe a noção de reforçar as aprendizagens. A pretensão pauta na noção que o professor, naquele espaço/tempo, de maneira responsável, busca conhecer as causas das NEAs dos alunos.

Os Laboratórios de Aprendizagens são espaços de ressignificações, possuindo um ritmo e um tempo diferenciado da sala de aula regular. Dorneles (2004), em estudo recente sobre reflexões acerca das alternativas que a Secretaria Municipal de Porto Alegre tem utilizado para combater o fracasso escolar, discute as funções, limites e possibilidades dos Laboratórios de Aprendizagens.

A autora considera os Laboratórios de Aprendizagens como um espaço de trocas significativas entre os alunos que apresentam diferentes formas de aprender, e encontram a possibilidade de aprender por meio de estratégias diferentes daquela realizada em sala de aula.

[...] são espaços que privilegiam o ritmo de cada aluno e mobilizam os melhores recursos para sua forma de aprender. O professor é o organizador dos espaços tempos e tempos do laboratório. O professor

de LA é um professor que não tem pressa; está interessado no ritmo diversificado de aprendizagem dos alunos e não tem expectativas homogêneas em relação a todos eles [...] (DORNELES, 2004, p.213)

De acordo com a autora, percebo que os Laboratórios de Aprendizagens referem-se a um atendimento institucionalizado para o atendimento dos alunos com NEAs. O professor do Laboratório de Aprendizagem deverá conceder aos alunos por meios de diferentes estratégias didáticas a construção de conceitos que não foram construídos nos anos anteriores.

3.1.3-Atendimento às NEAs na Escola Cabana

Os alunos que apresentam Necessidade de Ensino e Aprendizagens na experiência pioneira Escola Cabana, em Belém, avançava ao final do ciclo ou ano letivo, para o ciclo ou ano seguinte, no entanto, algumas precauções são tomadas, para a garantia das aprendizagens destes alunos.

Aquele educando que vivencia muitas dificuldades em seu processo ensino- aprendizagem, demonstrando defasagem na construção de conhecimentos, também progredirá em seu ciclo sendo que com a orientação de um Plano Pedagógico de Apoio – PPA, que é uma tentativa de ajudar o aluno a superar suas dificuldades em relação à aprendizagem (FARO, 2001, p.24)

Esse Plano, segundo Faro (2001), ao fazer estudo sobre a Escola Cabana, é compreendido como uma forma de garantir a aprendizagem que falta ao aluno turma/ciclo anterior e que serão importantes na turma para a qual foram avançados.

O Plano Pedagógico de Apoio não é considerado aula de reforço, mas se insere, conforme os estudos de Faro (2001), em um procedimento de avaliação contínua e diagnóstica. As NEAs dos alunos são trabalhadas a partir dos indicativos apresentados nos instrumentos do processo avaliativo dos alunos, por meio de ações estratégicas definidas em conjunto pelos profissionais que atuam nos Ciclos

O atendimento do plano de apoio pedagógico está previsto para se realizado nos horários regulares das aulas, nas classes ou em outros ambientes do espaço escolar. Este plano de apoio que é elaborado pelos Professores Regentes e tem por finalidade atender, de certa forma, os princípios de uma educação inclusiva. (FARO, 2001).

De acordo com o estudo de Faro (2001), a função de atendimento é direcionada ao professor que tiver interesse de aprofundamento teórico-metodológico sobre conhecimentos específicos e especializados na área da Educação Especial, por meio de formações em serviço.

É interessante ressaltar que o atendimento ao aluno que são portadores de necessidades educativas especiais (PNE), nesta experiência, é feito juntamente com os demais colegas que apresentam NEAs, por meio do Plano Pedagógico de Apoio. Este Plano de intervenção foi normatizado pela Resolução N°. 17/1999 do Conselho Municipal de Educação de Belém (FARO, 2001).

3.3.4-Atendimento às NEAs na Escola Sarã

Na Escola Sarã, experiência pioneira, na rede municipal de Cuiabá, os alunos com NEAs, são atendidos nas denominadas *Sala de Apoio a Aprendizagem*. Os alunos são encaminhados a esta sala por meio do Plano de Intervenção Pedagógico elaborado pelo coletivo dos professores da unidade escolar.

A turma da Sala de Apoio a Aprendizagem é composta por pequenos grupos de alunos, com o objetivo de receber um atendimento individualizado, conforme as necessidades de ensino e aprendizagem de cada um. Conforme o documento da proposta Escola Sarã (1999), este é o espaço específico de atendimento somente a aqueles alunos que não tiveram as aprendizagens construídas durante e etapa do ciclo.

As intervenções pedagógicas realizadas pelo professor acontecem, conforme as necessidades específicas individuais. O tempo de permanência na Sala de Apoio à Aprendizagem é determinado de acordo com as dificuldades identificadas e também conforme a sua superação. Dessa forma, os alunos são atendidos semanalmente, em tempo variável de uma, duas ou mais horas, conforme a necessidade do aluno e disponibilidade de trabalho do professor e a organização pedagógica da escola (ESCOLA SARÃ, SME, 1999).

Nesta proposta o aluno continua freqüentando a turma do ciclo à qual pertence, pois o seu atendimento de intervenção pedagógico, realizado na sala de apoio, é em um turno alternado ao horário de suas aulas com o professor regente de sala regular.

3.2- A Sala de Apoio Pedagógico no Ciclo de Formação de Mato Grosso

Na organização escolar por ciclos de formação de Mato Grosso, o aluno que apresenta NEAs durante o processo de elaboração e aquisição de conhecimento escolar, poderá avançar para o ano seguinte. No entanto, este aluno levará consigo a recomendação através de um Plano de Progressão com Apoio Pedagógico (PPAP) em que deverão estar descritas as necessidades individuais de ensino e aprendizagem do aluno, bem como as intervenções já realizadas pelo professor em sala.

O aluno com necessidades de aprendizagens será atendido pelo professor da sala de apoio pedagógico (professor articulador), a partir das necessidades descritas no seu PPAP. Dessa maneira, busca-se uma intervenção “eficaz” para as necessidades apresentadas pelos alunos.

O planejamento das atividades da sala de apoio pedagógico não é concebido na proposta de organização escolar por ciclo, como uma prática isolada, ao contrário, o professor regente e o coordenador pedagógico da escola devem se reunir com o professor da sala de apoio pedagógico.

O planejamento a ser trabalhado nos serviços de apoio especializado deverá ser feito em conjunto com o professor regente e coordenador pedagógico, respeitando como norma o nível de desempenho do aluno, suas possibilidades cognitivas e suas dificuldades [...]. (MATO GROSSO, 2001, p.53)

A exigência de respeitar as diferenças no processo de aprendizagem dos alunos na elaboração do planejamento de intervenção escolar requer sobretudo avaliação de maneira periódica e sistemática, para que de fato sejam observadas e identificadas as necessidades individuais.

As atividades com os alunos da sala de apoio pedagógico, conforme o documento, deverão preferencialmente acontecer em horário oposto ao que normalmente estudam, pois a ideia é criar na escola, um tempo e um espaço a mais de aprendizagem. Esses períodos poderão ter a duração de duas a três vezes na semana, ou conforme o conselho de classe assim definir (MATO GROSSO, 2001, p.63).

O documento indica como sendo responsabilidade da escola garantir a frequência do aluno na sala de apoio pedagógico. Logo, cabe a equipe pedagógica estabelecer constante diálogo com os alunos, sempre enfatizando a importância de estarem no espaço criado especialmente para que tenham acesso aos conhecimentos,

que não foram possíveis de serem construídos em sala de aula, com o Professor Regente.

Na proposta de ciclos de formação de Mato Grosso se destaca a importância de realizar visitas às famílias para que, de fato, os alunos possam frequentar as aulas, trata-se de um “árduo” trabalho coletivo para que a proposta alcance a finalidade desejada, contribuindo desta maneira significativamente para a qualidade do ensino (MATO GROSSO, 2001).

O diálogo acerca da importância de frequentar a sala de apoio pedagógico também deve ser estendido aos pais, evidenciando a importância e necessidade deste atendimento. Para Perrenoud (2004), a questão central é saber como informar aos pais sobre os processos de aprendizagens de seus filhos, para que os mesmos possam acompanhar a sua progressão. O autor ainda alerta que isto não poderá desviar a função dos professores de regular as aprendizagens de seus alunos.

3.3 - O Professor Articulador no Ciclo de Formação

Na avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) da rede estadual, realizada em 2001, foi indicada, nas discussões, a emergência de atendimento pedagógico específico aos alunos com necessidades de ensino e aprendizagens identificadas pelos professores.

Esta necessidade também foi apontada em outras experiências de CBA. Segundo Barretto e Mitrulis (2004), na perspectiva de atender as reivindicações presentes nas avaliações dos CBAs, muitas experiências de diversas redes introduziram na organização escolar e pedagógica os denominados *professores itinerantes*.

De acordo com os autores Barretto e Mitrulis (2004), os professores itinerantes percorriam as classes regulares para atenderem de maneira individualizada aqueles alunos que apresentavam necessidades de aprendizagem de conteúdos escolar, diagnosticadas pelos professores regentes em sala.

No entanto, a crítica feita pelos autores sobre esta medida consiste no fato que ao passar o impacto das introduções dos CBAs, certos procedimentos como este terminavam por se concretizar em práticas rotineiras, burocráticas e empobrecidas das avaliações dos alunos feitas pelos professores.

No caso da rede estadual de Mato Grosso, para atender as reivindicações dos professores durante a avaliação do CBA, foi proposto, na época, a criação da função de um professor denominado de *professor articulador*. Este educador faria parte do corpo docente das escolas, para atender especificamente aqueles alunos que freqüentam a sala de apoio pedagógico e necessitam desenvolver as aprendizagens significativas no processo de formação escolar.

Desse modo, o Professor Articulador é membro do corpo docente da escola, para atender pedagogicamente os alunos que apresentam *necessidades de ensino e aprendizagens* diagnosticadas no percurso escolar.

Este profissional também é membro do Coletivo do Ciclo. Não é substituto do Professor Regente ou do Coordenador. Não possui turma fixa, trabalha com grupos de alunos provenientes das fases do ciclo e da superação que apresentam dificuldade de aprendizagem e necessidade de um planejamento participativo, consistente e rigoroso, de acordo com sua necessidade, sendo um valoroso amparo ou Apoio Pedagógico [...] (MATO GROSSO, 2001, p. 62).

Ao não possuir uma turma fixa, a proposta enfatiza que um dos objetivos da prática curricular e pedagógica deste professor é trabalhar com pequenos grupos de alunos. Assim, com estes grupos, o Professor Articulador dará um atendimento individualizado e implementará atividades diferenciadas, utilizando diversas estratégias didáticas para a superação das necessidades apresentadas, portanto, determinados alunos ao terem suas NEAs superadas, deixarão de participar das aulas de apoio pedagógico. A proposta de trabalho deste profissional também considera o ingresso de outros alunos no decorrer do ano letivo, com necessidades identificadas durante o processo educativo.

No que se refere aos critérios adotados para o processo de atribuição de aulas do professor e jornada de trabalho, as escolas da rede estadual com o Ensino Fundamental organizado por Ciclos de Formação, como consta em portaria de 2011, nº 453, terão o direito da concessão de Professor Articulador da aprendizagem para os alunos do 1º e 2º Ciclo (SEDUC-MT, 2011).

Compete à Equipe Gestora, ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar e Assessoria Pedagógica a organização do processo de seleção e atribuição de classes para as funções de professor articulador da aprendizagem nas unidades escolares, conforme Portaria Nº 453, sobre os critérios para atribuição do Professor Articulador nas unidades de ensino (SEDUC-MT, 2011).

3.3.1- A escolha do Professor Articulador para a função

Na proposta de organização escolar por Ciclos de Formação da rede estadual, segundo o documento oficial, a escolha de um professor para a mencionada função, deverá levar em consideração a sua experiência em alfabetização e que tenha, por preferência, a formação em licenciatura plena.

[...] Para cada 06 (seis) turmas nos ciclos, a escola terá direito a 01(um) Professor Articulador. Esse profissional será escolhido pelo coletivo dos professores da escola, observando-se a experiência em alfabetização e, preferencialmente que seja formado em Licenciatura Plena. (MATO GROSSO, 2001, p.63)

Em 2010, o direito da escola em ter em seu quadro professor articulador é recontextualizado na Portaria Nº 584, sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e adesão de Professores Articuladores na

instituição. Logo, a atribuição de aulas ao Professor Articulador segue as seguintes orientações:

[...] As escolas que trabalham com o 1º ciclo, e com número de alunos compreendidos entre 75 a 150 alunos, terão direito a 01 (um) Professor Articulador, habilitado em Pedagogia e com conhecimento e/ou experiência em alfabetização, com regime integral de 30 horas.

[...] As escolas que trabalham com o 2º ciclo, e com número de alunos compreendidos entre 75 a 150 alunos, terão direito a 01 (um) Professor Articulador, habilitado em Pedagogia e com conhecimento e/ou experiência em alfabetização, com regime integral de 30 horas.

[...] Para o 3º Ciclo, a unidade escolar deverá planejar o atendimento dos alunos que apresentarem dificuldades na aprendizagem, junto aos professores efetivos, durante o cumprimento das horas. (SEDUC-MT, 2010, p.s/n)

Atualmente, na Instrução Normativa da SEDUC/MT (2011), que é vigente até a data da presente produção, a escolha do Professor Articulador para a função será realizada durante o processo de atribuição de classe /aulas, conforme constam em datas das últimas seleções e são sempre realizadas no final de cada ano letivo.

Parágrafo único – O professor candidato a exercer a função descrita no caput do artigo deverá participar inicialmente do processo de atribuição de classes e/ou aulas conforme calendário que consta na Instrução Normativa Nº 017/11/GS/SEDUC/MT. (SEDUC-MT, 2011, p.8)

No mesmo documento explicita que a atribuição de classe para a função é após conclusão da 2ª fase do processo de seleção, que deverá ser escolhido entre os pares, tanto os professores para exercerem a função de Coordenador Pedagógico, como a de Professor Articulador da Aprendizagem, observando-se critérios que constam pré-estabelecidos:

I- As escolas organizadas em Ciclos de formação Humana terão direito a 01 (um) Professor Articulador da Aprendizagem, a cada grupo de 300 alunos, para atender aos alunos que apresentam desafios de aprendizagem. (SEDUC-MT, 2011, p.16)

O direito de ter um Professor Articulador na escola, segundo as normas elaboradas, se efetiva a partir da quantidade de alunos que a instituição possui. Logo, existe na rede estadual do município de Cuiabá, escolas que tem apenas 01 (um)

Professor Articulador, e este por sua vez deverá atender os alunos dos ciclos que a escola possui; também, é claro, pode haver escolas com mais de 01 (um).

Sobre a quantidade de professores na função de articuladores, nas escolas da rede estadual, a Secretaria Adjunta de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal, desenvolveu entre o período de final de 2010, e julho 2011, um levantamento sobre *número de servidores na função de Professor Articulador por lotação e vínculo* (SEDUC-MT, 2011).

Este levantamento tinha como uma das finalidades identificarem o número de Professores Articuladores no primeiro semestre de 2011, em comparação com o final do ano letivo de 2010. Em relação ao Município de Cuiabá, das 64 escolas da rede estadual, que tem Professores Articuladores em seu quadro de funcionários, se evidencia que houve uma *diminuição* significativa em 39 escolas. No entanto, 20 escolas permanecem com a *mesma quantidade* de educadores na função de Articuladores. E somente 05 (cinco) *aumentaram*, neste período, o número de Professores Articuladores.¹⁵

Nas Portarias de 2010 e mesmo na de 2011, sobre *critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor*, está explícito, no anexo do documento, que o número de professores é correspondente à quantidade de aluno atendidos pela escola, como já mencionei anteriormente.

Os dados levantados pela Secretaria indicam de maneira implícita, a redução do número de alunos nas escolas, uma vez que acontece uma diminuição significativa de Professores Articuladores em relação ao ano anterior. A não ser que em determinados momentos o macrossistema ressignifica, seus critérios de lotação de professores, ou as escolas não tem reivindicado professores para esta função, considerando o quadro de alunos que o microsistema possui.

No que refere à situação funcional dos Professores Articuladores, nos dados levantados pela Secretaria Adjunta de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal, em novembro de 2010, havia 61 Professores Articuladores em Cuiabá com situação funcional de efetivo e 38 contratados. No final do 1º Semestre de 2011, a Secretaria de Educação, no mesmo documento, evidencia uma queda significativa da situação funcional dos Professores Articuladores, sendo 32 efetivos e 32 contratados.

¹⁵ Dados calculados a partir da leitura e interpretação dos que foram coletados no documento referente aos números de servidores na função de Professor Articulador, entre Novembro de 2010 e Julho de 2011.

Sobre a situação funcional deste profissional, o Art. 3º da Portaria nº453, que dispõe sobre os critérios para atribuição do professor articulador das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, assim se refere ao candidato à função:

§ 1º - para a função de professor articulador da aprendizagem o candidato deverá:

I - ser professor efetivo ou estabilizado, com jornada de trabalho de 30 horas/semanais;

II - ter formação em Licenciatura Plena em Pedagogia ou normal superior;

III - ter experiência docente em alfabetização nos últimos 02 anos (SEDUC-MT, 2011, p.01)

Conforme o documento produzido pela Secretaria de Educação, está presente na elaboração do texto a flexibilidade para escolha do Professor Articulador, no que se refere à sua situação funcional, permitindo manei às unidades de ensino autonomia para decidir.

3.3.2- A função do professor articulador no ciclo de formação humana

Para garantir a aprendizagem a todos os alunos na escola, a criação da função do professor articulador foi de extrema importância, principalmente para a proposta de organização escolar por ciclos de formação.

O papel do Professor Articulador, na proposta ciclada, é trabalhar as necessidades de aprendizagens dos alunos, que surgem ou que ali já estão por vários anos diagnosticados e encaminhados através do plano de progressão com apoio pedagógico (PPAP). O que docente precisa para desenvolver esta função é ter um diferencial na postura, em consonância com as diferentes situações que irá encontrar no decorrer do processo educativo do aluno.

A perspectiva dessa prática curricular na escola é investir no progresso do aluno, oferecendo a ele um professor que atua de modo articulado com o regente em sua prática pedagógica e curricular, atuando sobre o processo de aprendizagem nos momentos de maiores dificuldades para ambos, nesse movimento pedagógico-curricular que realizam em parceria.

A prática do Professor Articulador, conforme o Art. 13, inciso III, da Portaria nº 451, pode ser percebida como uma atividade exclusiva na escola, pois este não poderá

atribuir aulas adicionais, exceto no período noturno com limite de 20 (vinte) horas semanais (SEDUC-MT, 2011).

A função do Professor Articulador, no documento da Proposta Escola Ciclada de Mato Grosso, em sua formulação inicial consistia basicamente em:

- Investigar o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento do educando e atuar a partir dos dados e aspectos encontrados nessa investigação;
- Criar estratégias de atendimento educacional complementar integrada às atividades desenvolvida pelo Regente;
- Proporcionar diferentes experiências educativas e cidadãs visando o resgate da auto-estima, a identidade cultural, a integração no ambiente escolar e a construção dos conhecimentos;
- Utilizar os mais diferenciados multimeios na sala de aula e outros espaços;
- Participar das reuniões pedagógicas, planejando com os demais professores as intervenções necessárias para cada grupo de alunos, bem como participar das reuniões com pais e conselho de classe;
- Registrar as atividades desenvolvidas, a frequência dos diferentes grupos e os avanços na Ficha do Desenvolvimento do Educando (MATO GROSSO, 2001, p.63).

No entanto, após maiores conhecimentos e experiências com a função dos Professores Articuladores na escola, a Secretaria de Educação expande a função deste profissional; informação esta que pode ser identificada na Portaria nº 453, que dispõe sobre os critérios para atribuição do professor articulador das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. Assim, neste documento foram apresentadas as seguintes orientações para exercer a citada função na escola:

- Contribuir com a construção, reflexão e execução do Projeto Político Pedagógico em todas as suas dimensões (projeto Sala do Educador, reuniões pedagógicas, entre outros);
- Atender, conforme projeto de articulação construído pela escola, os alunos com desafios de aprendizagem, utilizando estratégias pedagógicas complementares, proporcionando vivências formativas cidadãs integradas às atividades desenvolvidas pelo Professor Regente;
- Receber do professor regente o relatório individual dos alunos a serem atendidos pelo projeto de articulação, identificar o perfil de aprendizagem, considerando o estágio de desenvolvimento de cada aluno;
- Elaborar com o coordenador pedagógico no coletivo de professores do ciclo o plano de atendimento aos alunos com desafios de aprendizagem ou em processo de superação (quando houver sala de superação);

- Participar com o coletivo da escola dos momentos de avaliação (conselho de classe) dos alunos atendidos pelo projeto de articulação, bem como da socialização do processo de aprendizagem aos pais e/ou responsáveis;
- Construir com o professor regente um plano de intervenção pedagógica que contemple a especificidade de cada aluno, identificando estratégias eficientes para potencializar as aprendizagens nas diferentes áreas de conhecimento;
- Promover a aprendizagem de todos os alunos atendidos pelo projeto da articulação por meio do uso de estratégias variadas de ensino-aprendizagem;
- Organizar pedagogicamente o tempo e o espaço escolar no sentido de assegurar os processos de aprendizagem dos alunos a serem atendidos pelo projeto de articulação, considerando o estágio de desenvolvimento dos alunos para o atendimento;
- Investigar/avaliar e registrar continuamente as medidas adotadas durante o processo de desenvolvimento dos alunos atendidos pela articulação;
- Encaminhar ao professor regente o relatório descritivo das situações de aprendizagens dos estudantes atendidos, relatando as medidas adotadas, destacando os avanços no processo de desenvolvimento e superação dos desafios iniciais e/ou avanços no processo formativo no ciclo ou de um ciclo para o outro;
- Emitir relatório descritivo final do perfil de aprendizagem, bem como das medidas adotadas que foram eficientes para superar os desafios de aprendizagem dos alunos que não necessitam mais de medidas de apoio pedagógico da articulação;
- Fazer da avaliação uma ferramenta pedagógica para realizar intervenções focadas na aprendizagem. (SEDUC-MT, 2011, p.03)

Nesta reformulação da função do Professor Articulador na escola foram trazidos elementos essenciais para o desenvolvimento da prática curricular e pedagógica deste profissional, envolvendo questões referentes ao seu trabalho, articulando-o com o dos demais profissionais envolvidos no processo (Professor Regente, Coordenador Pedagógico e Pais).

As vantagens da existência da função deste profissional, conforme o documento Oficial da Proposta fica evidenciado em um diagnóstico realizado no mês de julho do ano 2000, sobre o funcionamento da sala de apoio pedagógico. Nesse diagnóstico, ficou evidenciado que 70% das escolas que possuíam na época o Professor Articulador no quadro docente apresentavam sucesso no trabalho desenvolvido. Os outros 30% das escolas não puderam atender de forma diferenciada os alunos com necessidades de ensino e aprendizagem e, no entanto, os alunos avançaram para os anos seguintes sem receber as intervenções necessárias e garantidas pela proposta (MATO GROSSO, 2001).

Com base nesse diagnóstico, percebe-se que a ideia de ciclos, no estado de Mato Grosso, introduz um desafio no contexto escolar. Este desafio surge porque requer que os envolvidos neste espaço estejam atentos ao tempo, às diferenças e às necessidades de ensino de aprendizagem de cada aluno, no sentido de que possam unir ao entendimento os diferentes conteúdos necessários à aprendizagem.

Portanto, ao professor articulador coube o desafio de interventor, função esta fundamental para manter na proposta a extinção da ideia e da prática de reprovação escolar. Para enfrentar este desafio, o Professor da sala de apoio pedagógico deveria identificar nas NEAs dos alunos diagnosticadas pelos professores regentes, as possibilidades de potencializar o desenvolvimento das aprendizagens.

A prática curricular e pedagógica nesta perspectiva envolve questões relativas à formação do aluno como um todo, indicando sempre a necessidade de associar o conteúdo escolar, com os relacionados a valores, à ética, e às atitudes, considerando a idade de formação do aluno.

CAPÍTULO IV

O CONTEXTO DA PRÁTICA DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO NO 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para compreender as reinterpretações curriculares dos Professores Articuladores no 2º Ciclo do Ensino Fundamental foram feitos usos de instrumentos de coletas de dados como questionários, observações da prática, entrevistas e análises dos textos produzidos pelos dois microssistemas de ensino. Para relembrar brevemente, as denominações dos sujeitos estão relacionadas, conforme as iniciais de sua função na escola à qual pertence na pesquisa.

As informações obtidas dos sujeitos, como já mencionado anteriormente, foram organizadas em quatro eixos de análise: *Caracterização do funcionamento das escolas; Organização Didática e Curricular do 2º Ciclo; Avaliação do processo de ensino e aprendizagem e Organização do trabalho na Sala de Apoio Pedagógico*. Estes eixos, por sua vez foram subdivididos em tópicos, considerando as informações adquiridas e as específicas de cada sujeito, relacionadas ao foco do estudo.

A organização escolar, a concepção de currículo e as práticas curriculares desenvolvidas no microssistema, contribuem significativamente para o entendimento do processo de execução de uma proposta política, bem como o desenvolvimento da política de ciclos e, neste estudo, em especial para a compreensão do funcionamento da proposta de Sala de Apoio Pedagógico.

Nesse sentido, análise pautou-se em uma compreensão da organização da estrutura da escola como um todo, entretanto os dados que receberam maior atenção no estudo foram somente àqueles relacionados ao 2º Ciclo do Ensino Fundamental, por fazer parte do recorte do estudo.

Os dados coletados através do questionário continham em sua produção textual questões fechadas (com alternativas de escolhas) e questões abertas(para descrever). Para as fechadas foram organizados quadros com respostas dos dados e para as abertas foram feitas transcrições do texto produzido.

As informações obtidas estão sistematizadas e relacionadas às nomenclaturas dadas aos sujeitos, conforme o microssistema a que pertence, exceto as informações dos Professores Regentes, que seguirão a lógica das letras iniciais, seguidas da identificação da escola, ex: PR1 da *Escola A* e PR1 da *Escola B*, assim sequencialmente.

4.1. Caracterização do funcionamento das escolas

Neste eixo a principal fonte utilizada foi o questionário respondido pelos Diretores nas duas escolas investigadas. A intenção é compreender a organização física, pedagógica e curricular dos *lócus* com a finalidade de compreender as práticas curriculares existentes. Nesse sentido, foram considerados os espaços e as condições de trabalho pedagógico permitidas em cada contexto.

Quadro 6 - Organização e funcionamento *Escola A*

Espaço Físico Pedagógico	Níveis de Atendimento	Equipe Gestora	Professores	Alunos
18 Dependências: 09 salas de aulas; 01 sala de leitura; 01 biblioteca 01 sala de coordenação; 01 sala de professores; 01 sala de hora atividade; 01 sala de apoio pedagógico; 01 quadra coberta, E outras dependências, não descritas.	Ensino Fundamental organizado em Ciclos (1º, 2º e 3º)	01 Diretora 01 Coordenadora Pedagógica	19 Professores Regentes; 01 Professora Articuladora 01 Professora (Sala de superação)	513 alunos 1º Ciclo: 141 alunos; 2º Ciclo: 165 alunos; 3º Ciclo: 205 alunos.

FONTE: Questionário Diretor (2012).

De acordo com os dados, foi possível perceber que a *Escola A* é pequena, considerando a quantidade de alunos apresentados, bem como o quadro de professores. A quantidade de alunos que a escola possui é o que determina a quantidade de professores articuladores que a instituição pode ter. Neste caso, a *Escola A* pode contar com apenas um professor para trabalhar com os alunos na sala de apoio pedagógico, conforme é previsto na portaria nº 453, aqui já citada.

As dependências não descritas no quadro elaborado referem-se aos espaços de funcionamento do programa *Educa Mais*¹⁶, que também funciona no contraturno escolar.

¹⁶ Programa criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a

A *Escola A* está organizada pedagogicamente na concepção de ciclos de formação da rede estadual, conforme o respondido pela Diretora no questionário. No entanto, na prática observada há algumas controvérsias, principalmente na organização curricular, nos discursos e nas atuações dos professores articuladores.

Uma das recriações da política na escola consiste no atendimento aos alunos na sala de apoio pedagógico em sua individualidade e, durante a observação, a professora articuladora, em alguns momentos, desenvolve o trabalho pedagógico de modo semelhante ao do professor regente, como foi o caso da avaliação semestral da turma.

Durante a observação, percebi que a professora articuladora tem procurado atender os alunos com atividades diferenciadas, no entanto a avaliação realizada pela mesma é elaborada igualmente para todos. Isto pode ser explicado por Ball et al (2012), quando enfatiza que os profissionais têm controle do processo, no entanto, eles não são meros executores da política, desse modo, ao colocarem a política em ação, partes são consideradas e outras são descartadas ou simplesmente ignoradas.

No que refere ao texto político produzido pela escola (PPP), no questionário a Diretora responde que falta alguns ajuste e esclarecimento de algumas orientações da SEDUC-MT, para em seguida fazer a inserção no sistema *on line*. As recontextualizações ocorridas no macrossistema têm contribuído também para a realização de novas reinterpretações nas unidades escolares.

No que refere às concepções teóricas atribuídas no texto produzido, são considerados os aspectos *ético-político, epistemológico e didático pedagógico*. Estes aspectos foram considerados importantes e significativos, segundo o texto da introdução do documento produzido (PPP, *Escola A*, p.17). No mesmo documento é enfatizada a noção de escola como um espaço para construção e aquisição de conhecimento, espaço de cooperação e desenvolvimento intelectual.

Na *Escola B*, a organização e funcionamento do Ensino Fundamental estão pautados no ciclo de formação humana, atendendo também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quadro 7 - Organização e funcionamento *Escola B*

Espaço Físico Pedagógico	Níveis de Atendimento	Equipe Gestora	Professores	Alunos
26 dependências: 17 salas de aulas; 01 biblioteca; 01 sala de coordenação; 01 sala de professores; 01 sala de hora atividade; 01 sala de apoio pedagógico; 01 laboratório de informática; Salas multifuncionais E outras.	Ensino Fundamental organizado em Ciclos (1º, 2º e 3º) Ensino Fundamental na modalidade EJA. Ensino Médio Regular Ensino Médio modalidade EJA.	01 Diretora 03 Coordenadoras Pedagógicas	70 professores 03 Professoras Articuladoras 01 Professora (Sala de Recursos)	.642 Alunos. 1º Ciclo: 219 alunos; 2º Ciclo: 390 alunos; 3º Ciclo: 316 alunos

FONTE: Questionário Diretor (2012).

A organização interna da *Escola B* traduz a natureza da estrutura política de organização escolar por ciclo de formação, no entanto, o microsistema faz uso da reinterpretção no refere ao espaço físico pedagógico, devido à infraestrutura da instituição no que diz respeito ao espaço em que acontecem as aulas de apoio pedagógico.

Por possuir maior número de alunos, a *Escola B* pode contar com três professores articuladores para desenvolver as intervenções pedagógicas em todo o Ensino Fundamental. Contudo, apesar de ser uma escola grande, não possui em sua estrutura mais que uma sala específica para o atendimento no contraturno, pra as aulas de apoio pedagógico.

A *Escola B* tem apenas *uma* sala específica para o atendimento aos alunos com necessidades de aprendizagens no contraturno escolar, sendo que em termos de infraestrutura, as outras *duas* turmas funcionam em outros espaços, como na sala dos professores e na sala multifuncional.

Ball et al (2012) explicam que a questão material, estrutural e relacional, deve ser sempre incorporada nas análises que envolvem o contexto da prática, porque são elas que evidenciam a condição pela qual a política proposta é colocada em ação. A política de ciclos, no que refere à sala de apoio pedagógico, na *Escola B*, quanto à organização e funcionamento é reinterpretada à luz das condições estruturais que possui. As adaptações da política de ciclos de formação nas duas escolas pesquisadas são uma parte significativa das inúmeras recriações existentes.

4.1.1. Caracterização geral dos sujeitos

Neste estudo foi envolvido na pesquisa um total de 18 sujeitos (*Escola A e Escola B*), sendo destes: 2 Diretores, 2 Coordenadores, 11 professores e 3 professores articuladores.

Os professores articuladores foram selecionados com base na organização escolar por ciclos, desta maneira foram considerados sujeitos somente os professores que atuam no 2º ciclo do Ensino Fundamental nas duas instituições pesquisadas.

Os professores regentes e o coordenador pedagógico, no caso da *Escola B* também seguiram os mesmos critérios, ou seja, de estar atuando no 2º ciclo do Ensino Fundamental.

Quadro 8– Caracterização dos sujeitos da *Escola A*

Sujeitos	Idade	Formação Acadêmica	Situação Funcional	Tempo de Serviço na Rede Estadual	Tempo de Serviço na função na Escola
PA	29 anos	Pedagogia	Contratada	01 ano	01 ano
DEA	49 anos	Pedagogia	Efetiva	29 anos	01 ano
CPEA	38 anos	Letras/ Português	Efetiva	09 anos	01 ano
PR1	47 anos	Pedagogia	Efetiva	27 anos	27 anos
PR2	38 anos	Pedagogia	Contratada	02 anos	02 anos
PR3	41 anos	Pedagogia	Contratada	08 anos	08 anos
PR4	49 anos	Pedagogia	Efetiva	28 anos	28 anos

FONTE: Questionário, Diretor, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e Professor Articulador (2012)

Dos sujeitos envolvidos na pesquisa somente as professoras PR1 e PR4 e a diretora tem mais de dez anos de experiência na rede estadual. Este tempo de serviço indica que as três participaram das discussões sobre os processos da política de escola em ciclos a ser colocada em ação na rede estadual.

Os PRs com situação de contrato são os que têm menos tempo na função, sendo que as efetivas ultrapassam os 20 anos de atuação na função docente. O tempo de serviço na escola é fator que contribui para o desenvolvimento da política de ciclos, pois possibilita a continuidade do trabalho pedagógico, além dos professores terem maior clareza dos fundamentos pautados na organização da escola.

Durante a observação realizada na *Escola A*, foi possível perceber certa relação de “poder” ou “autoridade” dos professores com situação funcional efetiva, ou com mais tempo de trabalho na função, em relação aos contratados ou com menos tempo de atuação.

Esta relação “hierárquica” traz algumas conseqüências ao responderem o questionário, porque as contratados, antes de responderem, recorreram às efetivas para saber sua opinião, deste modo, até nas questões abertas sobre o funcionamento e a organização do trabalho da PA, as respostas das PRs chegaram a ser idênticas.

Na *Escola B*, assim como na *Escola A*, foram caracterizados somente os profissionais que desenvolvem atividade pedagógica com os alunos 2º ciclo.

Quadro 9– Caracterização dos sujeitos da *Escola B*

Sujeitos	Idade	Formação Acadêmica	Situação Funcional	Tempo de Serviço na Rede Estadual	Tempo de Serviço na função na Escola
PA1	50 anos	Pedagogia	Contratada	19 anos	09 anos
PA2	35 anos	Pedagogia	Contratada	06 anos	06 anos
DEB	45 anos	Pedagogia	Efetiva	29 anos	02 anos
CPEB	50 anos	Pedagogia	Efetiva	30 anos	03 anos
PR1	51 anos	Pedagogia	Efetiva	28 anos	03 anos
PR2	56 anos	Pedagogia	Efetiva	32 anos	06 meses
PR3	Não Respondeu	Pedagogia	Efetiva	Não respondeu	Não respondeu
PR4	51 anos	Letras	Efetiva	24 anos	05 anos
PR5	39 anos	Pedagogia	Contratada	4 anos	03 anos
PR6	53 anos	Pedagogia	Aposentada	Não respondeu	Não respondeu
PR7	44 anos	Pedagogia	Efetiva	14 anos	11 anos

FONTE: Questionário, Diretor, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e Professor Articulador (2012)

Na *Escola B*, foram pesquisados um número significativo de sujeitos, como a escola possui três coordenadores pedagógicos, foi considerado sujeito somente aquele que contemplava a especificidade da pesquisa, como explicitado anteriormente. No que refere ao professor articulador, dos *três* que a escola possui apenas *dois* foram sujeitos da pesquisa, pautado nos mesmos critérios de escolha.

A escola conta com um número significativo de profissionais efetivos, os quais conforme observado possuem maior tempo de serviço na instituição.

A organização do trabalho do professor articulador do 2º ciclo é dividida em fases: A 1ª e a 2ª fase para PA2, sendo que a 3ª fase é de responsabilidade da PA1. A terceira professora articuladora é responsável pelas aprendizagens dos alunos do 1º ciclo, por esta razão não se tornou sujeito da pesquisa.

A divisão do trabalho do professor articulador consiste no fato de que as duas primeiras fases do 2º ciclo, geralmente são trabalhadas por professores pedagogos, sendo que a 3ª fase será atendida por um número maior de educadores, conforme o quadro de profissionais da escola (MATO GROSSO, 2001).

4.1.2. Caracterização e Funcionamento das salas de Apoio Pedagógico

A organização do funcionamento das salas de apoio pedagógico nas duas escolas pesquisadas foi analisada por professor articulador, buscando-se melhor compreensão das especificidades presentes nas recriações e reinterpretções na prática curricular e pedagógica em cada escola, através de cada sujeito.

Quadro 10– Organização do funcionamento das salas de apoio pedagógico.

	Professores Articuladores	Espaço Pedagógico	Período de Atendimento	Ciclo de atuação	Fase do Ciclo	Nº Alunos
<i>Escola A</i>	PA	Sala Específica	Matutino (contraturno)	1º e 2º Ciclo	1ª 2ª e 3ª Fase	36 alunos
<i>Escola B</i>	PA1	Sala Específica	Vespertino (contraturno)	2º e 3º Ciclo	3ª Fase	10 alunos
	PA2	Sala dos Professores	Vespertino (mesmo turno)	2º Ciclo	1ª e 2ª Fase	23 alunos

FONTE: Questionário Professor Articulador (2012)

Na *Escola A*, a PA trabalha pela primeira vez neste ano letivo (2012), também é a primeira vez que realiza intervenção na sala de apoio pedagógico. A experiência que a professora possui em sala de aula foi realizada em uma escola rural, na qual não tinha, ou não mencionava a organização escolar por Ciclo, segundo o que a mesma informou durante a observação.

Para PA, a política de escola organizada por ciclos no que refere aos seus fundamentos psicológicos, filosóficos e antropológicos é um pouco conhecida, da mesma maneira é o trabalho na sala de apoio pedagógico. As recriações e adaptações que faz da política como pude observar são dos valores e experiências anteriores, como argumenta Ball, em suas análises.

Bowe et al(1992) explicam que as reinterpretções das políticas envolvem disputas e embates que em alguma situação diferem ou se distanciam das interpretações oficiais. Na proposta política de ciclo de formação, um dos critérios estabelecido para a escolha do professor articulador é que este seja alfabetizador com experiência (MATO GROSSO, 2000), sendo que esta parte da política é a que se distancia na *Escola A*, uma vez que o PA é aquele que tem menor pontuação, na hora da atribuição de sala/turma.

Durante os primeiros dias de observações, o espaço em que aconteciam as aulas de apoio pedagógico era o mesmo do Projeto Mais Educação. Neste período de observação, as dificuldades de desenvolver a prática curricular e pedagógica, segundo PA, em conversa informal, era que o Projeto Letramento não possuía um professor fixo.

Após um tempo desde que iniciou os atendimentos de intervenção no contraturno os alunos da sala de apoio pedagógico, ganharam um espaço específico para a realização das aulas no qual, anteriormente, era um depósito, que passou então a ser decorado com mesa e cadeira para os alunos.

O termo específico aqui se refere ao fato de não acontecer outro tipo de atividade pedagógica no espaço. No entanto, o local abriga aparatos musicais do grupo de fanfarra da escola, que por sua vez contribuía por causar certo desconforto no trabalho da professora, pois seus alunos sempre se encontram dispersos, querendo mexer ou brincar com aqueles aparelhos musicais.

Segundo os estudos de Vygotsky (1998), o espaço físico tem sua parcela significativa para o processo da aprendizagem no desenvolvimento humano, isso indica que o ambiente escolar deve ser arquitetado e organizado para que a aprendizagem aconteça.

No que refere à quantidade de alunos atendidos do 2º Ciclo por aulas/dia é em média de 04 a 08 alunos, com idade entre 9 e 10 anos. (OBSERVAÇÃO, 2012, item 01). Este é um número considerado relevante para a prática de intervenção pedagógica, tendo em vista que é possível atender cada aluno na individualidade de suas necessidades de ensino e aprendizagens.

Na *Escola B*, PA1 tem 6 anos de experiência na unidade e 3 na sala de apoio pedagógico. As aulas de apoio pedagógico realizadas pela PA1 acontecem em sala específica e, embora esta professora tenha uma sala para a prática curricular e pedagógica das aulas de apoio, a infra-estrutura física deixa um pouco a desejar, pois as cadeiras do espaço pedagógico são aquelas excluídas da sala de aula regular.

São atendidos neste espaço cerca de 8 a 10 alunos por dia, conforme dados coletados (OBSERVAÇÃO, 2012, item 01). O tempo de permanência desses alunos na sala de apoio para a PA1 vai depender da situação de aprendizagem particular dos mesmos, podendo durar de 10 a 15 dias para alguns e, para outros, 30 dias ou mais.

Formada em Pedagogia, PA2 trabalha na escola há 4 anos e há 02 (dois anos) realiza intervenção na sala de apoio pedagógico. Ao ser questionado sobre a forma que

foi escolhida para a função, responde no questionário que foi por contagem de pontos, dentro do perfil de professor para a função. Este perfil, mencionado por PA2, é aquele que vem descrito na portaria nº 453 de atribuição classe/aula da Secretaria de Educação.

As dificuldades observadas, conforme o item 17, do Protocolo de observação é que PA2 não tem sala específica, restando desenvolver toda a sua atividade na sala dos professores. As interferências ocorrentes neste espaço resultam na desconcentração dos alunos, ainda que as intervenções pedagógicas realizadas por esta professora acontecem no mesmo turno das aulas regulares dos alunos. Na entrevista, ao ser indagado sobre esta questão diz:

Porque em contrarturnos os alunos não têm condições de virem, porque tem que ter passagem de ônibus e o MTU não consegue, não libera essa passagem, muitos não podem; mas os que podem vir eles vem à pé, às vezes os pais trazem porque tem outra condução, de bicicleta, de carro, de moto, mas é a minoria que pode vir contrarturno; por isso que eu atendo no mesmo turno. Antes atender esse aluno no mesmo turno do que ele ficar na sala de aula sem fazer nada (PA2, Escola B).

Na fala da PA2, pode ser identificadas as recriações da política colocada em ação, na condição do contexto situado, como são colocadas por Ball et al (2012) ao se referir às análises da política que devem considerar o cenário local, história da escola e fluxo de alunos.

No caso da *Escola B*, uma parcela significativa dos alunos não pertence ao bairro em que a escola é situada e fazem uso do transporte coletivo, embora que na cidade de Cuiabá exista a política de gratuidade de passagem para estudantes de maneira geral, as escolas e a secretaria ainda não incluíram as aulas de apoio realizadas no contrarturno como sendo parte da grade curricular ao se cadastrarem na Associação Matogrossense de Transporte Urbano (MTU).

Segundo PA2, a MTU, tem alegado a escola que não existe um comprovante, e nem informação por parte da Seduc-MT, para a liberação da gratuidade da passagem no contrarturno escolar de determinados alunos. Neste sentido é preocupante perceber que o atendimento dos alunos com necessidades de aprendizagens acontecem de forma contraditória ao que foi proposto, devido a questões meramente burocráticas.

4.2. Organização Didática e Curricular do 2º Ciclo

Foram consideradas na análise deste tópico, as formas de organização didática curricular referente às questões epistemológica, metodologia e sobre a organização do planejamento de ensino. Foram consideradas também as informações dos professores articuladores sobre o desenvolvimento no contexto da sala de apoio pedagógico.

Quadro 11– Organização do currículo *Escola A*

	Equipe Gestora	Professores Regente	Professores Articuladores
Organização Epistemológica			
Disciplinarizado	CPEA	PR2	
Áreas de Conhecimentos Integrado/Interdisciplinar	CPEA, DEA	PR1, PR3 e PR4	PA
Integrado/Transdisciplinar	PR2		
Organização Metodológica			
Assuntos da Disciplina	CPEA		
Tema Gerador	DEA		
Projetos de Trabalho	DEA e CPEA	PR1, PR2, PR3 e PR4	PA
Unidades de Ensino do Livro Didático	CPEA		
Planejamento do Ensino			
Por Atividades	CPA,	PR3 e PR4	
Resolução de Problemas	CPA	PR3 e PR4	PA
Questionários / Perguntas	CPA,		
Ensino por Problematização	CPA,		
Ensino através de Pesquisa	DEA		

FONTE: Questionários Diretor, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e Professor Articulador (2012).

A organização epistemológica do currículo dominante no discurso dos sujeitos é por áreas de conhecimento tendo como organização metodológica ser por projetos de trabalho. A Organização por áreas de conhecimento é sugerida pelos PCNs para a realização de trabalhos interdisciplinares. Para cada área de conhecimento existe um documento específico que apresenta uma proposição detalhada em objetivos, conteúdos, avaliações e orientações didáticas.

Sobre o planejamento de ensino em entrevista foi perguntado à professora articuladora, quais as preocupações que tem quando realiza o planejamento, considerando a organização didática e curricular proposta pela escola para o 2º ciclo, que assim diz:

(...)as técnicas de ensino, porque eu não preocupo tanto com o que ensinar, se eu tenho aquele material eficaz; é assim, a minha preocupação é passar pra ele da maneira que ele vai entender que eu vou conseguir atingir ele. Porque muitas vezes eu passo já 10, 20 jogos e, o aluno não vai compreender então a minha preocupação é tentar falar a língua dele, como se estivesse conversando com os amiguinhos pra ele conseguir captar e também pra ele ficar a vontade comigo e ter coragem de falar “professora, eu não entendi”, e até ativar também a curiosidade dele. Isso aí é meio complicado, eu tenho um pouco dessa dificuldade nisso ainda. (PA Escola A)

A preocupação da PA é saber se a prática curricular que está desenvolvendo na sala de apoio pedagógico não esteja correta com o proposto pela escola, ou se aquilo que está realizando está causando resultado satisfatório. Acredito que a preocupação da PA, está também pautada também no fato de ser a 1ª vez que trabalha na sala de apoio pedagógico, e ainda não consegue realizar determinadas práticas com facilidade. Creio também que parte de sua preocupação durante a observação das aulas consistiu no fato de estar sendo observada para a pesquisa.

A questão das orientações metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem é outro aspecto relevante e desafiador, principalmente na organização escolar por ciclos, porque os fundamentos pautados nessa concepção requerem uma metodologia que se coadune com suas perspectivas educacionais (MAINARDES, 2009)

As diferentes formas de organizar os planejamentos do ensino no 2º ciclo do Ensino Fundamental, conforme explicitados nas informações obtidas estão supostas em uma prática de reinterpretação dialética.

Acredito que isto ocorre porque a proposta política curricular, em virtude de uma autonomia permitida às escolas depende da formação dos docentes e também da eficácia dos controles do macrossistema de ensino, segundo a disponibilidade de tempo para poder desenvolver seus planejamentos ou refletir sobre suas práticas

Ainda que todos os entendimentos da organização epistemológica do currículo têm haver com as finalidades educacionais pretendidas pela escola, estas implicam levar em conta as diferentes questões envolvidas, inclusive a de responder às necessidades de cada contexto.

Na *Escola B*, a epistemologia do currículo também é organizada por área de conhecimento, conforme dado obtido dos professores regentes, articuladores e diretor, no entanto para o coordenador pedagógico é integrado.

Quadro 12– Organização do currículo *Escola B*

	Equipe Gestora	Professores Regentes	Professores Articuladores
Organização Epistemológica			
Disciplinarizado			PA1
Áreas de Conhecimentos	DEB	PR1, PR2, PR4, PR5, PR6 e PR7	PA1 e PA2
Integrado/Interdisciplinar	CPEB		
Organização Metodológica			
Assuntos da Disciplina	CPEB,	PR2, PR5 e PR7	PA2
Unidades Temáticas Integradas	DEB		
Projetos de Trabalho	CPEB,		PA1 e PA2
Unidades de Ensino do Livro Didático	CPEB,	PR1, PR4 e PR6	PA1 e PA2
Planejamento do Ensino			
Por Atividades	DEB e CPEB,		PA2
Resolução de Problemas	CPEB	PR4, PR3 e PR4	PA1
Questionários / Perguntas	CPEB		PA1
Ensino por Problematização	CPEB	PR3 e PR4	PA1
Ensino através de Pesquisa	CPEB		

FONTE: Questionários Diretor, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e Professor(2012)

O planejamento de ensino é entendido pelos sujeitos de diferentes maneiras e do mesmo modo ocorre na prática. A forma que os PRs organizam o planejamento difere em alguns aspectos da organização dos planejamentos dos PAs.

As diferentes formas de organizar o planejamento escolar contribuem para aumentar a autonomia utilizada como uma estratégia pedagógica para superar os obstáculos das necessidades de ensino e aprendizagens na escola. Um exemplo das diferentes formas de estratégia de planejar pode ser identificado na fala da PA2 em entrevista:

Também, pesquisa na internet, em livros, esses livros de cursos que a gente faz, nós recebemos também alguns materiais e a gente também pesquisa. A gente vai ao quartinho, e lá e revira algumas cartilhas, que vão ajudar né e a gente vai de acordo com essa necessidade (PA2, Escola B).

Desta informação compreende-se que quando o macrossistema organiza o currículo dos diferentes níveis de ensino, faz com que cada conhecimento implique em determinadas finalidades. A escola quando elabora a metodologia *unidades de ensino do livro didático*, como é o caso da *Escola B*, também permite outras formas de organização metodológica, como apresentado nas respostas da maioria dos sujeitos, que tem por finalidade dar coerência ao seu trabalho pedagógico, estabelecendo linhas metodológicas para todos os professores.

Da concepção já discutida por Ball (Mainardes, 2006), na qual os profissionais no contexto da prática não desenvolvem a política tal como foi proposta, adaptando-as, percebe-se que traz também consequências para a forma de organização. E, assim, os sujeitos ao serem indagados sobre esta questão ficam confusos ao responderam, como pode ser observado nos dados coletados da pesquisa.

4.3. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem nesta pesquisa considerou as múltiplas vozes do contexto da prática presente nos questionário elaborado aos: *Diretor, Coordenador Pedagógico, Professore Regente e Professor Articulador.*

Quadro 13–Avaliação *Escola A*

	Equipe Gestora	Professores Regentes	Professores Articuladores
Função			
Somativa	DEA e CPEA	PR1, PR2, PR3 e PR4	
Diagnóstica	DEA e CPEA		PA
Emancipatória/Participativa	DEA		
Formativa	DEA e CPEA		
Continua/Processual	DEA e CPEA		PA
Classificatória	DEA		
Estratégias			
Uso de Portfólio/ Pasta Avaliativa	DEA, e CPEA,		
Relatórios Descritivos	DEA e CPEA	PR1, PR2, PR3 e PR4	PA
Provas Escritas	DEA, CPEA		PA
Provas Orais			PA
Caderno de Campo	DEA e CPEA	PR1, PR2, PR3 e PR4	PA
Ditado			
Trabalhos Escritos Individuais	DEA e CPEA,		
Trabalhos Escritos e Orais em Grupos			PA
Finalidade			
Aprovar ou Reprovar o Aluno.			
Observar o Domínio Cognitivo dos alunos.	DEA, CPEA,	PR1, PR4	
Observar e Mediar os processos de aprendizagem para o professor fazer as intervenções pedagógicas.	DEA, CPEA,	PR1, PR2	PA
Medir o conhecimento dos alunos para prepará-los para as avaliações da Provinha Brasil, Prova Brasil e SAEB.	DEA	PR1, PR3	PA
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.	DEA e CPEA,	PR2 e PR4	

FONTE: Questionários Diretor, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e Professor(2013)

Ainda que a função da avaliação seja assinalada em múltiplas das alternativas apresentada no questionário, a reinterpretação como sendo somativa é o mais presente nas respostas dos sujeitos, exceto o professor articulador que concebe como sendo diagnóstica e processual.

Durante a observação foi possível perceber que mesmo quando a escola entra em acordo sobre os principais objetivos da avaliação, existe grande possibilidade da comunidade escolar esbarrar em detalhes que não foram esclarecidos. Acredito que isso acontece porque muitos professores estão mais presos ao seu modo particular de corrigir ou dar nota, ou em atividades menores que não querem expressar.

Sobre a forma que avalia os alunos na sala de apoio pedagógico, a professora articuladora na entrevista assim diz:

A minha avaliação eu faço diariamente, de acordo com a atividade eu vejo se o aluno andou, dependendo da atividade eu vejo que o aluno já retraiu, já não aprendeu, já esqueceu, mas eu não tenho essa avaliação(...). De acordo com a dificuldade, exemplo, tem um aluno com leitura, hoje eu já dou um mini-texto pra ele ler, se eu perceber que ele já está começando a caminhar, aí já faço um relatório porque o aluno já está caminhando, já tem conhecimento das sílabas, se tá complexo ou se tá na simples, mas é assim, com as atividades propostas em sala de aula, dali eu já tiro a minha avaliação mas é uma coisa assim: eu que escolho como que eu vou avaliar e de que forma eu estou avaliando. Isso é uma coisa comigo mesma, nada de um critério estabelecido pela escola não, eu com meu conhecimento mesmo. (PA, Escola A)

A avaliação, na perspectiva da PA, é com a finalidade de observar e medir o aluno aprendeu durante a atividade proposta. Mesmo que a PA diz não seguir nenhum critério estabelecido pela escola no documento da proposta de escola em ciclos esta forma de conceber a avaliação está contemplada no texto político produzido pelo macrossistema.

No texto do documento da proposta escola em ciclos a avaliação deve ser na perspectiva formativa em que os resultados permitem melhor análise da realidade dos alunos e forneçam elementos para tomadas de decisões sobre o que fazer diante dos resultados obtidos (MATO GROSSO, 2000). A PA ao fazer uso da avaliação para compreender como os alunos estão compreendendo o conteúdo ensinado está na perspectiva também de avaliação como parte do processo formativo escolar

Na Escola B, a concepção de avaliação com função diagnóstica é compartilhada pelas duas professoras articuladoras, como podemos identificar nos dados organizados. No entanto a finalidade de avaliação para realização de intervenção pedagógica é apresentado somente por PA2.

Quadro 14–Avaliação *Escola B*

	Equipe Gestora	Professores Regentes	Professores Articuladores
Função			
Somativa	CPEB	PR2, PR4 e PR6	
Diagnóstica	CPEB,	PR3, PR4, PR6, PR7	PA1 e PA2
Emancipatória/Participativa	CPEB	PR5	
Formativa	DEB e CPEB		PA1
Continua/Processual	CPEB		PA1
Estratégias			
Relatórios Descritivos	CPEB		PA1 e PA2
Provas Escritas	CPEB		
Provas Orais	CPEB,		
Caderno de Campo	CPEB		PA1
Trabalhos Escritos Individuais	CPEB	PR1 e PR7	PA1
Trabalhos Escritos e Orais em Grupos	CPEB		PA1
Desenhos e Ilustrações	CPEB		
Finalidade			
Observar o Domínio Cognitivo dos alunos	CPEB		
Observar e Mediar os processos de aprendizagem para o professor fazer as intervenções pedagógicas.	CPEB	PR2, PR4, PR5	PA2 e PA1
Para Reorganização do Planejamento de Ensino.	CPEB		
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.	CPEB	PR3	

FONTE: Questionários Diretor, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e Professor

Os dados indicam que para a maioria dos sujeitos a finalidade da avaliação é observar para medir os processos de aprendizagens dos alunos como um recurso didático para o professor fazer as intervenções pedagógicas. Na entrevista realizada com as professoras articuladoras sobre suas as respostas no questionário referente ao processo de avaliação, assim respondem:

Eu avalio pela presença, só pelo fato deles estão querendo as aulas, fazer questão das aulas pra mim é uma grande satisfação e a minha avaliação vai encima disso, você está entendendo? Pra mim é bom, ele fazer questão de vir. “Professora o que tem amanhã?”, “tabuada”, “a tabuada é com música professora?” “Ah, não sei se eu vou cantar amanhã não”, “canta professora, se a senhora cantar eu venho”. Canto tabuada, eu imito bicho com tabuada, tá entendendo? Olha, aqui eu viro mico de circo. (PA1, Escola B, grifos nossos)

A cada sexta-feira, é planejamento, é avaliação, apesar de todos os dias, mas na sexta-feira eu faço um apanhado, vou ao professor e pergunto “como que está seu aluno? o que você percebeu? o que você notou?”. Tem professor que fala: “Ah, ele tá assim, bem fraquinho. Mas esse professor que fala que esse aluno tá fraquinho ele tá apresentando melhor já, mas ela quer aquele aluno prontinho né, aquele aluno que lê e vai embora. Mas tem professor também que fala: “olha, ele tá melhorando, ele tem apresentado melhoras, e a partir daí eu faço essa avaliação, mas todos os dias eu avalio, avalio a leitura, a escrita, todos os dias. (PA2, Escola B, grifos nossos).

A PA1 tem no seu discurso a concepção de avaliação como um processo contínuo que vai desde a participação assídua dos alunos nas aulas. Na fala da PA1 aparece evidente a questão da necessidade de metodologia diferenciada. Desta forma entende-se com os fundamentos do ciclo de formação humana que o 2º ciclo, está relacionado à fase humana da pré-adolescência, que por sua vez é marcada por um período de transição entre a infância e a adolescência, neste sentido o lúdico ainda se faz muito presente.

No caso de PA2, a avaliação é diagnóstica e processual, a efetivação oficial ocorre quando vai planejar, em que procura identificar se houve avanço na aprendizagem dos alunos com as intervenções realizadas durante a semana. Krug(2001) nos explica que a avaliação é um momento de reflexão da prática, sobre o que deveríamos e o que devemos fazer. O que pode ser percebido na prática de avaliação destas duas professoras, que este processo tem tornado-se um eixo norteador da realização da suas práticas na sala de apoio pedagógico.

Para as professoras articuladoras tanto da escola A e B a concepção da função da avaliação, não supera a noção de diagnosticar para fazer intervenções pedagógicas. Desta forma percebo que a reinterpretação das PAs, está pautada em uma abordagem de

avaliação construtivista, transformadora, ainda que na *Escola B*, nenhum dos PRs tenha assinalado a opção da função da avaliação ser formativa.

Mainardes(2009) tem nos explicado que os estudos que envolvem a questão da avaliação nos ciclos têm oferecidos evidências que está política causa um impacto significativo nas práticas avaliativas no contexto escolar. Neste sentido acredito que o fato desta proposta não trazer modelos prontos que superam os modelos classificatórios, no contexto da prática, as formas de identificar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos vão sendo sempre readaptadas a partir das dimensões profissionais de cada sujeito.

4.4. Organização do trabalho na Sala de Apoio Pedagógico

Os encaminhamentos dos alunos a sala de apoio a aprendizagens nas escolas termina por ser decididas pelos envolvidos no processo educativo no âmbito local que as identificam. Neste eixo considerou as formas e definição para encaminhamento dos alunos a sala de apoio em cada escola pesquisada.

Quadro 15- Encaminhamento dos Alunos a Sala de Apoio *Escola A*

Definição	Equipe Gestora	Professores Regentes	Professores Articuladores
Antes de encaminhar o aluno para a sala de apoio, o professor regente esgota todas as possibilidades de intervenção pedagógica.	CPEA	PR1, PR2, PR3	
Encaminha o aluno logo que apresenta dificuldades de aprendizagem.	DEA	PR1	PA
Encaminha o aluno, logo após a realização de avaliação somativa.	DEA	PR2, PR4	PA
Encaminha os alunos que apresentam faltas excessivas			
Encaminha para a sala de apoio os alunos com Plano de Progressão com Apoio Pedagógico (PPAP), de um ciclo para outro.	DEA	PR1, PR2, PR3 e PR4	
Considera os níveis de desenvolvimento da aprendizagem definido pela escola para o ciclo/turma de idade.		PR1, PR2, PR3 e PR4	
Não considera os níveis de desenvolvimento da aprendizagem definido pela escola para o ciclo/turma de idade			

FONTE: Questionários Diretor, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e Professor

O encaminhamento dos alunos com plano de apoio pedagógico de um ciclo para outro é realidade em quase todas as unidades escolares, conforme os dados. No caso da *Escola A*, aparece nas respostas de todos os PRs pesquisados e da diretora. Para a PA, os alunos são encaminhados as aulas de apoio, logo que apresentam as necessidades de aprendizagem ou após avaliação.

Sobre como é discutido o seu trabalho de intervenção na sala de apoio pedagógico com o professor de sala, após o aluno ser encaminhado, a PA diz:

Não tem. Alguns professores que ao me vê na escola vem atrás, pergunta do aluno, mas isso é aquela coisa de corredor, coisa de boca a boca, nada de momento especial para aquela conversa. É coisa assim de conversa informal. (PA, Escola A)

Como apresentado anteriormente no documento da proposta, o trabalho do professor articulador, é previsto de ser realizado na prática de maneira articulada com o professor regente. Na fala de PA, traz indícios que esta parte da política na escola está sendo descartada por parte dos profissionais que nela atuam. Estas atuações podem ser compreendidas na dimensão dos contextos profissionais, ou até mesmo matérias por não haver um local para a realização desta prática.

A PA revela o desejo da existência deste diálogo, durante a observação foram inúmeros depoimentos da mesma, dizendo que gostaria de vivenciar este momento, para poder perceber como o seu trabalho é visto pela escola.

Na *Escola B*, o encaminhamento dos alunos a sala de apoio pedagógico assemelha ao apresentado pela *Escola A*, não havendo atuações por parte dos profissionais da escola grandes discrepâncias sobre esta questão.

Quadro 16- Encaminhamento dos Alunos a Sala de Apoio *Escola B*

Definição	Equipe Gestora	Professores Regentes	Professores Articuladores
Antes de encaminhar o aluno para a sala de apoio, o professor regente esgota todas as possibilidades de intervenção pedagógica.	DEB		
Encaminha o aluno logo que apresenta dificuldades de aprendizagem	DEB e CPEB		PA1 e PA2
Encaminha o aluno, logo após a realização de avaliação somativa.			PA1 e PA2
Encaminha os alunos que apresentam faltas excessivas		PR2, PR4	
Encaminha para a sala de apoio os alunos com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP), de um ciclo para outro.	DEB		
Considera os níveis de desenvolvimento da aprendizagem definido pela escola para o ciclo/turma de idade.	DEB	PR1, PR2, PR3, PR4, PR5, PR6 e PR7	PA1
Não considera os níveis de desenvolvimento da aprendizagem definido pela escola para o ciclo/turma de idade			

FONTE: Questionários Diretor, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e Professor

As definições dos alunos para frequentarem as salas de apoio pedagógico com explicitado nas definições para o encaminhamento resultam de certas aprendizagens que não construídas durante o processo de escolarização, isto independe conforme análise dos dados das diferentes reinterpretações dos sujeitos durante este processo.

No documento da proposta de organização escolar por ciclo, o diálogo com os pais ganha destaque, no texto escrito traz como recomendação que uns dos papéis da escola são desencadear a relação de diálogo. Neste sentido ao ser perguntado em entrevista sobre a participação dos pais, os professores articuladores dizem:

Eu tenho poucos pais que vêm atrás da gente pra conversar sobre dificuldade dos alunos, são poucos os que vêm, mas quando vêm, eu comento que o professor solicitou o aluno a vir à sala de apoio porque não tá conseguindo acompanhar os alunos na sala de aula. (PA, Escola A)

Não, eles nunca participam. Até então quando aparecem três, quatro, cinco pais, eles acham que o apoio, esta sala de aula aqui é pra ensinar o filho dele a fazer tarefa é pra ensinar o filho dele, é um reforço. (PA1, Escola B).

É difícil os pais virem né, mas quando os pais comparecem também há diálogo, eu converso, peço ajuda deles também pra incentivar o filho, se ele não pode acompanhar, mas que pelo menos incentive pra estar vindo, para não perder essa aula. (PA2, Escola B).

A responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos que freqüentam a sala de apoio pedagógico, conforme fica indicado nas falas da professoras é concebido como função da escola, uma vez que a presença e a participação dos pais na escola ainda não acontecem o proposto e o desejado. No entanto mesmo sendo pouco, há de se reconhecer este pequeno movimento discreto da participação dos pais na escola. Durante a observação na sala da PA2, por exemplo, foi possível evidenciar presença de alguns pais que foram a escola conversar com a professora para saber porque seu filho não participa mais vezes da aula de apoio pedagógico.

4.4.1- Os conteúdos curriculares

Os encaminhamentos dos alunos para sala de apoio pedagógico nas duas escolas pesquisadas são mediante a uma ficha de registro em que são descritas as necessidades individuais de atendimento de cada aluno. Estas fichas são elaboradas pelos professores regentes após diagnosticar a necessidade de cada aluno.

Na *Escola A*, as necessidades de conteúdos curriculares descritas nos relatórios segundo responderam os PRs em questionário nas perguntas abertas foram: *Leitura, interpretação(PR1)*; *Ler, Escrever, produzir textos e operações fundamentais (PR3 e*

PR4). A PA, responde ao ser indagado no questionário que os alunos “*Não têm domínio de Leitura e alguns ainda não conhecem o alfabeto.*”

Olha os que são solicitados pra vir pra aula de apoio realmente não tem conhecimento nenhuma de leitura, é desde o início mesmo, desde o início das vogais, do alfabeto e assim vamos silabando. Agora eu tenho os alunos do 5º ano, do segundo ciclo, o que acontece? Eles foram solicitados por parte dos professores pra mim focar em Matemática, trabalhar as quatro operações. Isso é especial no 5º ano, no 5º e no 6º ano; 6º ano veio agora no 2º semestre, 6º ano é 100% somente nas quatro operações, 5º ano também, 5º ano é Matemática e tem alguns também que não tem conhecimento da leitura. Mas é assim, é aluno cru mesmo. (PA, Escola A)

A questão das necessidades de aprendizagens curriculares também foi questionada na Escola B. Ao ser indagado no questionário sobre este assunto os professores não especificam o que do conteúdo curricular o aluno não conseguiu aprender, como podem ser exemplificados nas respostas de alguns professores regentes:

Leitura, escrita, produção de textos, letras maiúscula e minúscula, vogais e consoantes, as quatro operações, interpretação de textos e resolução de problemas. (PR1, Escola B)

Não domina leitura de palavras simples. E nem domina a escrita, interpretação; dificuldade com linguagem e fala e dicção (PR2, Escola B)

Leitura com sílabas simples e sílabas complexas, está com dificuldade no raciocínio matemático e resolução de problemas. (PR5, Escola B).

A PA1 ao ser entrevistada sobre as necessidades de ensino e aprendizagens curriculares desta forma responde:

Eles lêem, mas não respeitam a pontuação e não entendem. Não sabem interpretar a frase que ele leu, ele vai passando por cima de ponto, de vírgula, principalmente de interrogação, eles vão passando. Eu faço eles voltarem “tá vendo aquele pontinho? Qual o nome dele?”. Eu acho assim, eles lendo, fazendo a pontuação, o entendimento é rapidinho, com dez dias eles estão interpretando tranquilamente como na escrita, mas o professor tem que expor isso, por no cartaz. (PA1, Escola B)

A PA1 acredita que as necessidades de aprendizagens dos alunos são frutos do fato de não saber ler ou interpretar o enunciado das questões. A professora acredita que se conseguirem isso no mais rápido possível, deixará de frequentar as salas de apoio pedagógico.

Embora as PRs dizer os conteúdos curriculares como já mencionado, os professores não chegam a descrever no instrumento de coletas de dados, quais seriam as especificidades da não aprendizagem de leitura, escrita e ainda quais noções da operação matemática não foram construídas pelos alunos, tendo em consideração a turma e o ciclo em que se encontram.

A descrição destas informações são elementos importantes para a professora articuladora na sala de apoio pedagógico criar, elaborar, discutir estratégias de intervenção que atenda o aluno em suas especificidades individuais de aprendizagem. No entanto para que isso aconteça há necessidade de ser detalhado no relatório de cada aluno o quê de determinado conteúdo, não está conseguindo aprender na sala de aula.

Em entrevista entrevista ao perguntar sobre os conteúdos escolares presentes no relatório descrito a professora articuladora assim responde:

Por que da leitura? Às vezes o aluno não consegue, às vezes mal consegue, a maioria que eu peguei não conseguia nem reconhecer sequer o alfabeto e ele não conseguia ler, não conseguia escrever, não conseguia decodificar e não conseguia também passar pro papel aquilo ali. E aí com o tempo a gente já vai trabalhando(...)hoje eu posso ver que eu posso fazer ditado com eles, eles erram, eu não vou falar pra vocês que eles erram, mas antes eles nem faziam porque o professor propunha pra fazer o ditado e eles não escreviam de medo de errar, medo de não pode fazer, de não saber e tive que entrar; teve professor que pediu ajuda pra mim, falou “ó, hoje eu fiz ditado com aluno tal e ele não passou pro papel, aí eu percebi que era dificuldade na escrita por causa da dificuldade da leitura, mas a partir do momento que esse aluno aprende a ler, ele aprende a não ter medo de escrever, ainda que ele erre, porque ele sabe que se ele errar ele vai aprender. A gente aprende errando, a gente acerta pra gente acertar às vezes a gente tem que errar. (PA2, Escola B).

As necessidades de ensino e aprendizagem dos alunos na fala de PA2 condizem aos conteúdos curriculares que estes deveriam ter aprendido no 1º ciclo do ensino fundamental como a questão do ler em nível silábico. Percebe-se que as necessidades de aprendizagens de conteúdos curriculares destes alunos são resultantes de um acúmulo de dificuldades somados ao longo da sua trajetória escolar.

O curioso nestes dados é o fato de uma parcela significativa destes alunos já ter freqüentado aula de apoio pedagógico em anos anteriores, como pode ser percebido no quadro nº16 ao referir sobre os encaminhamentos dos alunos as aulas de apoio pedagógico. Neste sentido a preocupação é saber em que medida as intervenções pedagógicas realizadas tem atendido efetivamente os alunos em suas reais necessidades de aprendizagens curriculares.

Com Krug(2001), podemos compreender que o processo de aprendizagem requer que conheçamos os alunos, no entanto é preciso considerar as situações e dificuldades encontradas pelos mesmos no que diz respeito aos valores culturais, sociais e como estes relacionam com os novos conhecimentos, com as hipóteses, e, sobretudo como aprendem.

No que refere ao texto da proposta política as necessidades de ensino e aprendizagens em sala de aula ou por um determinado grupo de alunos não são possíveis de serem considerados no texto produzido pelo macrossistema em seus detalhes precisos.

Ainda que a política buscasse considerar as diferentes formas de organizar os currículos, levando em considerações as especificidades existentes é o contexto da prática que irá determinar como ela vai realizar de fato.

4.4.2- Os Planos de Apoio Pedagógico

Depois de identificado as formas que os alunos são encaminhados a sala de apoio pedagógico, e as necessidades de aprendizagens de conteúdo curriculares dos alunos no 2º ciclo, perguntou-se em questionário aos sujeitos de que maneira foi definido o plano de apoio.

Quadro 17- Plano de Apoio Pedagógico *Escola A*

Definição	Equipe Gestora	Professores Regentes	Professores Articuladores
Estudam coletivamente as dificuldades apresentadas pelos alunos.	DEA e CPEA		
Estabelecem <i>estratégias didáticas diferentes</i> para motivar os alunos.	DEA e CPEA	PR1, PR2, PR3, PR4,	PA
O professor articulador <i>aplica</i> o plano de ensino do professor regente.			PA
O professor articulador <i>define</i> o Plano de Apoio individualmente		PR2, PR4	
O professor articulador <i>discute com o professor regente e elabora individualmente</i> o Plano de Apoio.	DEA		
O professor regente <i>não participa</i> da elaboração do Plano de Apoio.			PA
O Coordenador Pedagógico <i>acompanha</i> a elaboração e o desenvolvimento do Plano de Apoio	CPEA	PR1, PR2, PR3, PR4	PA
O Coordenador Pedagógico <i>não acompanha</i> a elaboração e o desenvolvimento do Plano de Apoio.			

FONTE: Questionários Diretor, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e Professor

É possível perceber que os planos de apoio pedagógico no que refere a resposta PA, não aparecem assinalados o item que estudam coletivamente, mas na respostas de outros sujeitos isto é marcante. Acredito que nesta concepção o coletivo dá escola conhece a proposta de ciclos no que refere a sala de apoio pedagógico, no entanto ao colocar em ação omitem parte das concepções por motivos particulares, mas no discurso afirma a importância desta parte da política, que fazem questão de assinalar mesmo não vivenciado, como pode ser exemplificado na fala de PA.

Quando eu me deparo com alguma dificuldade com certo aluno, com tal situação, eu vou atrás da direção; e aí conforme a minha dúvida ela me esclarece, mas é assim, é uma coisa eventualmente, quando aparece; nada assim certinho, data certa pra gente conversar, programar. É de acordo com o problema que surgiu eu vou atrás da coordenação e ela me esclarece de acordo com o conhecimento dela. (PA, Escola A)

A aprendizagem na proposta política de organização escolar por ciclo de formação é responsabilidades de todos os docentes e funcionário da escola, e não mais de professores ou professoras individualmente (KRUG, 2001). A fala desta professora articuladora expressa à marca desta política ao recorrer à diretora da escola para esclarecer suas dúvidas e assim amenizar a dificuldade encontrada.

Ainda acrescentando sobre as dificuldades encontradas ao fazer os planos de intervenção pedagógica a PA, acrescenta:

*Olha, eu acho que o que mais me pesa aqui é na hora da montagem desse plano de aula, por quê? Eu recebo, por exemplo, hoje eu vou receber tal ano, 4º, 5º ano; é cada um em um nível, **então eu tenho que fazer um trabalho específico pra cada aluno** e na aula de apoio os alunos não são tão assíduos como são no período da tarde. Então o que acontece, às vezes eu vou contar que o aluno vai vir na semana que vem na aula, já planejo o plano de aula pra ele, de repente ele não vem, ele já fica atrasado. Aí na próxima semana já tenho que planejar um plano de aula focado na aula que ele faltou e na aula que ele já tinha que estar adiantado. Então o mais difícil é isso, mas **o planejamento é feito individual, faço ele global, mas com atividades específicas pra cada aluno, isso aí é o que me toma mais tempo, é o que mais desgasta, é muito complicado, entendeu? Isso aí é o que mais me atormenta.** (PA, Escola A, grifos meus)*

A leitura realizada pela PA, sobre sua dificuldade na elaboração do plano e apoio pedagógico, leva ao entendimento de as aprendizagens são construídas na sala de apoio pedagógico acontecem a partir das atividades a serem oportunizadas pelo professor.

No que expressa o documento da proposta elaborado pela secretaria, o desenvolvimento das aprendizagens é possível em cada fase da formação da criança, e este desenvolvimento precisa de atividades pedagógicas diferenciadas a serem propostos aos alunos, no caso da sala de apoio pedagógico a cada especificidade da necessidade individual.

Para Krug(2001) quando uma escola passa a se organizar por Ciclos de Formação, além da enturmação das crianças e dos adolescentes, nada muda de imediato, a organização precisa ser sempre reconstruídos, como horários para planejamentos coletivos, espaços para que os alunos sejam ouvidos, discussões sobre decisões administrativas, bem como elaboração do projeto político pedagógico, para estudo e flexibilização das ações ocorridas no espaço escolar.

A questão da definição também foi questionada na *Escola B*. O Coordenador Pedagógico sobre esta questão assinala apenas a opção que escola estabelece estratégias diferenciadas para motivar os alunos embora que a maioria dos sujeitos (professores regentes e professores articuladores) indicarem em suas respostas que o mesmo acompanha a elaboração e o desenvolvimento do plano de apoio pedagógico.

Quadro 18- Plano de Apoio Pedagógico *Escola B*

Definição	Equipe Gestora	Professores Regentes	Professores Articuladores
Estudam coletivamente as dificuldades apresentadas pelos alunos.	DEB		
Estabelecem <i>estratégias didáticas diferentes</i> para motivar os alunos.	DEB e CPEB	PR1, PR6 e PR7	PA1 e PA2
O professor articulador <i>aplica</i> o plano de ensino do professor regente.			PA1 e PA2
O professor articulador <i>define</i> o Plano de Apoio individualmente		PR2, PR4	
O professor articulador <i>discute com o professor regente e elabora individualmente</i> o Plano de Apoio.	DEB		
O professor regente <i>não participa</i> da elaboração do Plano de Apoio.	DEB		PA1
O Coordenador Pedagógico <i>acompanha</i> a elaboração e o desenvolvimento do Plano de Apoio		PR3, PR4, PR6 e PR7	PA1 e PA2
O Coordenador Pedagógico <i>não acompanha</i> a elaboração e o desenvolvimento do Plano de Apoio.			

*FONTE: Questionários Diretor, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e Professor

Foi observado nesta escola que o plano de intervenção pedagógica para os professores articuladores tem significado ações de como selecionar conteúdos ou

atividades mais concretas como planejar estratégias diversificadas, confeccionar e selecionar materiais didáticos, na medida do que é possível para a realização no contexto da sala de apoio pedagógico.

Ao ser perguntado na entrevista como é discutido o plano de apoio pedagógico com os professores regente PA1 responde que:

Não tenho contato com professores regentes, não tenho esse diálogo, esse corpo a corpo(...). Eles mandam o aluno pra cá e quer que o professor daqui mande o menininho lá pronto, quando ele não vai pronto a sala de articulação não está funcionando, e essa que é a decepção da gente, desmotiva a gente. (PA1, Escola B, grifos nossos)

A perspectiva do funcionamento da sala de apoio pedagógico, como explicitado pela PA1, está na concepção de sala de apoio pedagógico como uma oficina ou um mecanismo que “concertará” no aluno do “defeito” diagnosticado no espaço da sala de aula regular. A expressão “mandar prontinho” ressoou aos meus ouvidos durante a entrevista como se a escola tivesse um modelo de aluno, na qual a sala de apoio pedagógico deveria moldá-lo. Neste sentido indaguei quais preocupações na elaboração do plano de ensino diante do relatório apresentado pelos professores para que o aluno freqüentasse as aulas de intervenção:

Do aluno não conseguir assimilar o que eu pretendo fazer. Depende da maneira; do limite deles eu uso muita gravura, eu uso muita imagem, eu uso muito desenho, eu uso muita xerox, principalmente de leitura, pra lerem eu trabalho com vários tipos de textos, eu trabalho com fábula, com conto, trabalho com música, eu trabalho com receita, eu trabalho com noticiário, publicidade, entendeu? (PA1)

Sobre a forma que é selecionada os conteúdos, os professores articuladores da Escola B, dizem que acontecem conforme a necessidade individual de cada aluno, como exemplificado na fala da PA2:

Eu seleciono o conteúdo de acordo com essa necessidade dele, eu penso na necessidade de cada aluno; o aluno X, ele tem dificuldade em sílaba simples, eu vou, trabalho, eu imagino o conteúdo em sílabas simples, método silábico, nem que eu tenha que voltar no método silábico. Eu volto aonde esse aluno tem que, pra resgatar. Se o aluno Y tem dificuldades com sílabas complexas também, eu vou acordo também com essas sílabas complexas, da necessidade do aluno. É a partir da necessidade do aluno (PA2, Escola B).

Esta forma de seleção dos conteúdos é previsto na organização curricular da sala de apoio pedagógico, conforme fundamenta a proposta de ciclos. Com Krug(2001) também podemos considerar que os planos de intervenção devem atender a preposição de atividade que envolva os momentos de estudo da realizada, busca de conhecimentos sistematizados.

4.4.3 – Os Registros da Prática Curricular e Pedagógica

O registro das aprendizagens de cada aluno na sala de apoio, *são feitos através de anotações individuais, de acordo com a atividade dada, na sala faço observações diárias*, diz PA. Ao ser perguntado no questionário o que contem no relatório apresentado ao professor regente PA, responde que: *“Alguns alunos que superaram suas dificuldades em matemática, como foi sugerida pela Professora Regente já voltaram à sala de aula, porém ainda não terminei o relatório para entregar”* (PA, agosto, 2012).

Ao ser perguntado em entrevista, como são registradas as atividades desenvolvidas na sala de apoio pedagógico PA2, assim diz:

*Converso com o professor regente, **faço um relatório no final do semestre para este professor (...)** eu sempre faço um relatório ao professor(...) Eu consegui alfabetizar esse aluno. E se esse professor acha que esse aluno não está prontinho pra ele, ai eu já posso perceber que é com ele alguma coisa está acontecendo na sala de aula regular porque no apoio ele está bem* (PA2, Escola B, grifos nossos).

Na fala da PA2, os registros das atividades desenvolvidas e os avanços dos alunos na sala de apoio pedagógico são feitos por meio de relatório apresentado no final do semestre para o professor regente. Compreendendo a política de ciclos, os registros são os princípios essenciais para a realização de uma boa avaliação do processo escolar do aluno. O exemplo das contribuições de Vygotsky indica a necessidade de uma prática curricular e pedagógica em que professores e alunos interagem constantemente requer que todo este processo seja registrado, com a finalidade de que no momento da avaliação seja considerado todo o processo formativo, e não apenas um resultado final, um produto.

4.4.4. O desenvolvimento do currículo

O desenvolvimento do currículo na sala de apoio pedagógico diante das dificuldades de aprendizagens apresentadas são as possíveis na medida daquilo que foi descrito nos relatórios de intervenções pedagógicas. No texto da proposta política não traz enfatizado a questão de especificar nos relatórios aquilo que o aluno ainda não aprendeu, no entanto nas normativas e portarias da SEDUC-MT, esta preocupação já se faz presente.

Ao ser questionado como é desenvolvida a sua prática curricular PA diz, que: *“Faço uso de materiais didáticos e atividades alternativas para desenvolvimento das aulas na sala de apoio”*.

No que refere ao vem descrito em relatório descritivo sobre o que será entregue ao professor regente PA1 responde que:

Relato as atividades, exercícios propostos para sanar as dificuldades, onde foram superadas ou não. Se influenciou ou não seu desempenho, esforço, vontade de atingir o objetivo de se colocar o educando no nível, no estágio de seu ciclo (PA1, Escola B).

Sobre esta questão PA2 relata que:

No inicio as atividades desenvolvidas é o alfabeto e conhecimento das famílias silábicas. O aluno passa a reconhecer as letras e as famílias silábicas desenvolvendo a leitura e a escrita. A dificuldade de inicio é leitura e escrita (PA2, Escola B).

Ao serem indagados no questionário, que a prática curricular exercida na sala de apoio pedagógica, é considerada diferenciada daquela que os mesmos realizariam na sala de aula regular, os professores articuladores, são unânimes em dizer que sim, como pode ser exemplificado na resposta de PA2:

Sim, é diferenciada, pois vai ao encontro da dificuldade que o aluno apresenta na sala. Na sala regular o aluno não consegue acompanhar a aula. E se não conseguir acompanhar o professor articulador deve buscar outros meios para fazer a intervenção. (PA2, Escola B)

A forma de lidar com o conhecimento na sala de apoio pedagógico deveriam ser pensados por aluno, e não turma/ano/ciclo. Apesar dos PAs reconhecerem que sua

prática curricular na sala de Apoio pedagógico é diferente daquela exercida quando está na sala de aula regular devido exigir maior atenção a necessidade da aprendizagem do aluno, não são desta forma que os Professores Regentes, têm percebido o seu trabalho na escola.

Dos 11 Professores Regentes pesquisados, incluindo *Escola A* e *Escola B*, 04 (quatro) professores responderam que não era diferenciada, como são exemplificados em algumas das falas:

Não, porque os alunos apresentam as mesmas dificuldades de sala. (PR3, Escola A, 2012)

Não, pois trabalho com atividades diferenciadas para com o aluno que têm dificuldades, tendo em vista que mesmo que o professor regente deve tornar o conhecimento prazeroso e significativo para esse aluno com dificuldade, no entanto o rendimento dele é menor. Já o Professor Articulador tem menos alunos e pode dar maior atenção e direcionada para o mesmo. (PR5, Escola B, 2012)

Nas respostas destas PRs, está evidente uma marca muito forte da separação da prática pedagógica, cabendo aos professores regentes somente identificar as necessidades de aprendizagem e, a prática de intervenção com finalidade de sanar as NEAs apresentadas pelos alunos como responsabilidade exclusivamente do Professor Articulador. No caso de PR5, a única diferença na prática curricular exercida na sala de apoio pedagógico consiste na quantidade de aluno que este recebe.

Está informação obtida por esta professora na *Escola B*, é muito mais marcante na *Escola A*, como observado durante o primeiro semestre de 2012. Vale ressaltar ainda que os 04(quatro) Professores Regentes que são sujeitos da pesquisa na *Escola A*, foram unânimes na resposta em dizer que não tem diferença a prática exercida pelo PA, em relação a sua em sala.

No entanto, os discursos das PRs durante a observação na escola apresentavam um tom que indicava certa hostilidade. Não sei dizer ao certo se o “mal estar” nas relações professora e professora articuladora está relacionado à situação de PA, ser recém contratada na escola.

Diante desta situação fica percebida nas ações das PRs que perspectiva de trabalho na sala de apoio pedagógico deveria ser aquela que contribuiria para o seu trabalho em sala, mas ao mesmo tempo, parece ter o esquecimento que o foco da

existência da sala de apoio pedagógico no contexto de ciclo de formação visa atender as necessidades do aluno.

Em oposto a informação destas quatro professoras da *Escola A*, cinco das onze professoras que responderam a pesquisa na *Escola B* concordam que a práticas curriculares exercidas na sala de apoio de sua escola é diferente daquele que desenvolvem em suas salas, como exemplificados nas falas destas duas professoras.

Sim, por que o professor articulador trabalha com conteúdos /atividades diferenciadas, ou seja, com jogos de formação de palavras, alfabeto móvel, enfim com ações diferenciadas para buscar possíveis soluções e alternativas para superar essas dificuldades (PR1, Escola B)

Sim. O professor articulador trabalha de forma diferenciada referente às dificuldades de cada aluno, isso tem trazido resultados positivos. (PR7, Escola B)

A PR1 e a PR7, atribui a diferença da prática curricular voltado à questão metodológica, reconhecendo desta maneira, o fato de que se for os alunos atendidos individualmente e de forma diferenciada, terão suas necessidades de ensino e aprendizagens superadas. Se for pensar na perspectiva de Bernstein (1996) no processo educativo, em que, um conhecimento científico para ser pedagogizado requer a utilização de meios, requer a recontextualização dos conteúdos através das práticas curriculares.

No item referente à opinião do funcionamento e da existência da sala de apoio pedagógico no contexto da escola organizada por ciclos, os professores articuladores, enfatizam a importância da sua finalidade, e desta forma reinterpretem no questionário respondido:

A sala de apoio é um suporte para o aluno, pois nela se trabalha no foco de dificuldade do aluno. Lá na sala não tem tempo para se trabalhar o específico. A sala de apoio veio para somar. (PA, Escola A).

A criação e o funcionamento da sala de apoio nos estabelecimentos de ensino foram devido ao nível de aprendizagem e as baixas notas no IDEB, onde foram cobradas do ministro da educação, das secretárias de estado esse fracasso escolar. Por isso os professores articuladores foram vistos com outros olhos, daí logo a sala de apoio onde eles vêem a solução para as dificuldades apresentadas pelos alunos na

escola. Será que resolverá? Com valorização não existiria fracasso escolar, nem sala de apoio pedagógico. (PA1, Escola B)

É necessário ter mais espaço físico para melhor atendermos os nossos alunos. (PA2, Escola B).

Para PA, o trabalho na sala de apoio pedagógico de sua escola, é como se fosse a solução para a ausência de tempo dos Professores Regentes em sala. No caso de PA1 durante, o período de observação, a professora enfatiza as dificuldades encontradas no seu trabalho no fato de não haver melhores, a solução consiste neste fato. PA2 coloca como sendo melhoria para o funcionamento da sala de apoio pedagógico a questão do espaço específico para o atendimento aos alunos uma vez que desenvolve intervenção na sala dos professores.

A importância do funcionamento da Sala de Apoio Pedagógico nas respostas dos Professores regentes da *Escola A*, está associada diretamente a prática curricular da PA. Neste sentido ao responder em questionário sobre a importância, sempre expressam um aspecto considerado negativo, como assim responde PR1: *É importante, porém está deixando a desejar*. Esta opinião é reforçada no questionário respondido por PR4, que assim coloca: *Deveria ser mais organizada. E que nos dias que a professora articuladora estivesse junto com a professora regente em sala*.

Nas falas destas professoras não fica claro, a importância real da sala de apoio pedagógico, no caso de PR4, o entendimento da função de um Professor Articulador seria de auxiliar os Professores Regentes em suas atividades. Esta forma de pensar está associada há algumas experiências pioneiras de organização escolar por ciclos, que recebiam o nome de Professor Itinerante. No caso da rede estadual de ensino de Mato Grosso, está alternativa nem chegou de ser implementada, tendo em vista que a criação da função do Professor Articulador foi pensada para atender alunos em um tempo e espaço diferenciado para a aquisição da aprendizagem.

Na *Escola B*, a opinião sobre a existência da sala de apoio pedagógico no contexto da escola organizada por ciclos é vista pela maioria dos Professores Regentes como algo muito benéfico e significativo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, como exemplificado na resposta desta professora.

A sala de apoio trouxe benefícios visto que eles (alunos) têm um atendimento mais individualizado. O Professor (Articulador) pode atender separadamente um a um com mais recurso. (PR4, Escola B)

Para estas professoras regentes, como também nas respostas das demais da *Escola B*, é evidente que a sala de apoio pedagógico é um espaço/local em que os alunos serão atendidos individualmente em suas necessidades de ensino e aprendizagem.

Considerando as atuações realizadas pelas três Professoras Articuladoras pesquisadas há evidente em alguns momentos da sua prática, diferentes tendências educacionais, que em certos momentos são resultados de sua formação acadêmica, aspectos de sua vivência como aluna, e em outros momentos oriundas das trajetórias de experiências em sala de aula.

A PA, conforme observado tem em sua atuação no 2º ciclo próxima da perspectiva dialética de educação, no entanto alguns equívocos da sua prática percebidos durante a observação são oriundos do desconhecimento da proposta de sala de apoio pedagógico dentro da proposta de Ciclo de Formação na rede estadual de Mato Grosso.

Durante a observação como mencionado anteriormente PA toma conhecimentos de algumas implicações da sala de apoio pedagógico a partir do questionário elaborado pelo grupo de pesquisa (GPCFOPE) para coletar informações para a pesquisa, a partir de então percebi grandes mudanças na prática desta professora.

A mudança que acredito ter acontecido por influência do questionário, expressou o que diz Lüdke e André (1.986) sobre as conseqüências que a observação provoca no sujeito e no ambiente pesquisa. Outra mudança percebida na atuação de PA ocorreram após e a secretaria de educação realizar cursos de formação continuada para este profissional.

No caso de PA1, percebo que a atuação na sala de apoio pedagógico tem presente alguns resquícios da perspectiva tradicional de pensar a educação. Embora que ainda seja uma concepção tradicional (recontextualizada).

Acredito que PA1 não tem percebido que esta forma de pensar a educação não cabe mais na contemporaneidade, devido que passado já apresentava aspectos negativos, no entanto era realizada porque não existia outra forma de conceber a educação, ou não era dado o tratamento que hoje já se dá. Os elementos presentes na prática desta professora, esta carregada de valores da sua formação e de prática anteriores, experiências que vem a tona ao desenvolver a regência na sala de apoio.

No caso de PA2, apesar de não ter com clareza sobre a organização escolar por ciclos, e não ter entendimento de como funciona segundo a mesma, tem na sua prática a preocupação de atender os alunos a partir da noção e concepção da atualidade sobre o trabalho na sala de apoio pedagógico.

Durante a observação observou-se que tem procurado dar atendimento diferenciado, conforme a necessidade individual de aprendizagem de do aluno como foi descrito pelo regente, do qual a mesma faz questão que seja feito com detalhe.

Digo tenta, porque a PA2, reinterpreta por meio da recontextualização adaptando a situações estruturais da escola que não tem sala suficiente para o desenvolvimento deste trabalho.

Em alguns momentos observados nas atuações desenvolvidas na *Escola B*, parece-me que a política de escola em ciclos na escola em vez de estimular a prática pedagógica, apoiadas nas inovações propostas, ao contrário são motivos que levam prática de rejeição de oposição que não contribuem com prática pedagógica.

É fato que as reinterpretações acontecem, mas o que deveria ser pensado é uma forma de amenizar as adaptações dilemáticas que desconfiguram as concepções e finalidades da proposta política.

Se as práticas pedagógicas recebessem acompanhamentos eficazes, não aqueles que consistem apenas no controle do trabalho quantitativo¹⁷, mas sim aquele que preza a liberdade profissional do qual deveria ser garantidas aos profissionais da educação algumas das controvérsias seriam amenizadas.

Ainda que as propostas políticas orientassem a prática considerando as reinterpretações o macrossistema aos meus olhos deveria enxergar nas escolas o terreno para suas investigações, por que é evidente nas conversas observadas dos sujeitos que as formações não são aquelas esperadas quando vão realizá-las.

¹⁷ Controle de números de alunos, frequência de professores, ausência de alunos, comprovação nos sistemas on line do planejamento, do conteúdo e etc.

CONSIDERAÇÕES

As políticas de maneira geral quando são desenvolvidas diante de compromissos e experiências existentes no contexto da prática. A proposta política de organização escolar por ciclos tem sido uma estratégia para promover a qualidade do ensino. No entanto, é preciso considerar que ao ser colocado em ação, esta política está sujeita como qualquer outra política as modificações devido as questões matérias, estruturais, e as questões subjetivas dos sujeitos envolvido.

A política de organização escolar por ciclo de certa maneira pressupõe a prática de recontextualização, reinterpretação porque no texto produzido da proposta não há prescrição do currículo e do trabalho da sala de apoio pedagógico, permitindo diferentes formas de traduções e recriações da política para adequações do microsistema.

A sala de apoio pedagógico e as práticas curriculares nelas desenvolvidas, também são compreendidas como parte da política proposta. As reinterpretações da equipe pedagógica e dos professores das duas instituições foram significativas para a compreensão das reinterpretações e recriações ocorridas na estratégia política de atendimento pedagógico aos alunos com necessidades de ensino e aprendizagens.

Os dados obtidos sobre as atuações e reinterpretações dos professores articuladores no contexto da prática significaram, sobretudo, a compreensão das experienciais locais das práticas curriculares no contexto da proposta política de organização escolar por ciclos de formação, na rede estadual de Mato Grosso.

As reinterpretações dos professores articuladores na *Escola A*, e na *Escola B*, resultam em uma “*política transitória*”, embora que na rede estadual de Mato Grosso a adesão a política de ciclo de formação humana, está datada a mais de uma década.

A expressão transitória consiste no fato de existir nas práticas curriculares e nas organizações das salas de apoio pedagógico alguns elementos da escola em série. Estes elementos são referentes ao tratamento dado ao conteúdo, a abordagem didática, e tantos outros.

No entanto não poderia negar sob hipótese alguma os inúmeros elementos da mudança, ou seja, da política educacional vigente. Os elementos da mudança são as finalidades da avaliação do processo de ensino e aprendizagem. A intervenção didática ser no turno oposto das aulas regular, no caso de PA e PA1; a elaboração de um

relatório identificando, as necessidades de ensino e aprendizagens dos alunos, ainda que nestes relatórios não tragam na produção do texto a especificidade em si das reais necessidades de aprendizagens curriculares dos alunos, limitando somente em descrever como sendo leitura, interpretação e operações matemáticas.

No que refere a organização didática e curricular das escolas para o 2º ciclo de determinada maneira faz com que os profissionais envolvidos naquele contexto partam de uma concepção pedagógica comum, em consideração a elementos que serão compartilhados com determinadas práticas de recriações, interpretações e reinterpretações diante do conteúdo selecionado. Há uma tendência muito forte de relacionar este conteúdo com as questões sociais, pessoais, ou seja, práticas que poderão oscilar em diferentes concepções educacionais.

Outras reinterpretações na prática sobre a organização do trabalho do professor articulador é a definição do plano de intervenção pedagógica.

A elaboração de um plano de ensino, não são questões exclusivamente do professor da sala de apoio pedagógico, mas também dos professores regentes, como proposto no texto da política de organização escolar por ciclos da rede estadual de Mato Grosso, poderíamos questionar a finalidade desta estratégia no contexto da política. Percebe-se com a pesquisa que um procedimento didático que tem como objetivo atingir um determinado fim, em alguns casos acaba chegando a um resultado não satisfatório, como é o caso de grande parte dos alunos da sala de apoio pedagógico já freqüentarem essas aulas anos anteriores.

Todos têm a capacidade de apreender, mas existem questões que *intervêm* neste processo. Vygotsky expressa que o espaço modifica o ser humano, neste sentido o atendimento de intervenção ser na sala dos professores como tem sido o caso de PA2, traz conseqüência, para a aprendizagem dos alunos, contudo para a política de ciclos.

É claro que a aprendizagem no desenvolvimento humano não é encontrada somente na escola, e nem nas práticas curriculares dos professores articuladores, ou de outros profissionais da educação envolvidos no processo. A aprendizagem no desenvolvimento está no aluno no processo humano que são construídos por estes, na organização do pensamento, na forma de interpretar o mundo.

No limite desta pesquisa, posso inferir que as atuações ocorridas na Sala de Apoio Pedagógico na *Escola A* e na *Escola B*, têm passado por processo de reinterpretação em relação à política original. Tais reinterpretações permitem pensar

que, em parte acontecem por haver conhecimento ou clareza dos fundamentos teóricos e metodológicos a qual a escola definiu para os alunos no 2º Ciclo, como por exemplo, a organização curricular do 2º ciclo, no que tange o planejamento do currículo, as funções e finalidades do processo de avaliação escolar.

E em outros momentos as reinterpretações e recontextualizações da política original se efetivam na dimensão profissional, ou seja, as experiências e conhecimentos que a equipe pedagógica possui dão outro sentido às práticas curriculares exercidas na sala de apoio pedagógico.

Neste sentido não há um purismo de perspectiva educacional na prática curricular dos professores, há sempre fortes tendências de outras concepções fruto de diversas leituras e experiência do trabalho pedagógico em situações que na sua perspectiva de trabalho obtiveram resultados favoráveis, isto pode ser explicado por Nóvoa (1995) quando diz que na maioria das vezes, os professores sentem confuso ao se apresentar profissionalmente, devido sua prática ser carregados de concepção vivenciada, estudada e adquirida ao longo da sua trajetória profissional.

O conhecimento acumulado destes sujeitos nos diferentes espaços pedagógicos pode ser entendido como um processo dialógico realizado por diferentes sujeitos, com suas experiências sociais e educacionais, acabam produzindo interpretações e reinterpretações que legitimam significados sobre a proposta política apresentada e sobre o currículo.

Acredito que são os conhecimentos profissionais, a organização escolar e as dimensões matérias do microssistema que direciona as reinterpretações das políticas curriculares pelos professores articuladores como um movimento que enfoca e potencializa seu poder de intervenção e participação ativa na política proposta.

Neste sentido, as reinterpretações, as traduções e adaptações da política de ciclos nas escolas não devem ser vista como um processo negativo realizado pela escola e pelos professores como pôde ser evidenciados nos dados apresentados, no que refere à organização curricular, as adequações dos horários de atendimento, no caso de PA2 e também nas formas que elaboram o planejamento de ensino.

Deste modo poderia ser pensado porque em alguns momentos a escolas realizam interpretações e reinterpretações contraditórias, que acabam por distorcer a proposta política original, e distancia das reais finalidades educacionais presentes, no momento

da produção dos textos. E em outros são adaptações que dão sentido e em algumas vezes contribui para a modificação da política original.

O importante em um processo de reinterpretação é o deslocamento de uma política na forma de texto com suas limitações e restrições que são peculiares de um texto escrito (regras, estruturas, organização de idéias), para uma política na prática, desenvolvida pelos profissionais envolvidos

É fato que uma proposta política, contudo a educacional não se efetivará igualmente, em seus microssistemas, devido os espaços, os agentes dos contextos e as vivências, experiências. Dito de outro modo as reinterpretações da sala de apoio pedagógico da *Escola A* e *Escola B* são apenas uma parcela significativa de como vem ocorrendo às reinterpretações dos professores articuladores na proposta política de organização escolar por ciclos da rede estadual de Mato Grosso. Vale ressaltar que em outros contextos poderá haver outras formas de reinterpretação que não estão presente nos microssistemas pesquisados.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.40, p. 35-50. ISSN 1413-2478.
- ALMEIDA, L.R. de. **Cognição, Corpo e Afeto.** Coleção História da Pedagogia - Número 1, Henri Wallon. A trajetória de um estudo para entender as relações entre emoção e razão. Publicação especial da Revista Educação. Editora Segmento, 2010 (Contribuições para a educação, Legado I, p.32-53)
- ANDRUCHAK, Ana Lúcia. **Concepções e práticas curriculares dos professores formadores do curso de Pedagogia da UNEMAT, Campus de Sinop, e a perspectiva da escola organizada por ciclos.** DIE. P. 182. Cuiabá-MT, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores.** Educação Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- _____. **Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola,** In MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículo: políticas e práticas.** 9 ed.São Paulo, Papyrus, 2006^a
- BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S. **Diretrizes de Política Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.
- _____. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN,A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools .** London: routledge , 2012. IN: www.uepg.br/gppepe (trechos traduzidos).
- BARBOSA, Mirtes Lia Pereira. **Práticas escolares: aprendizagem e normalização dos corpos.** 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- BARRETTO, E.S.S.; SOUSA, S.Z. **Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil.** *Cadernos de Pesquisa*, SP, vol. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

_____. **Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil:** uma revisão. *Educação e pesquisa*, SP, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

BARRETTO, E.S.S.; MITRULIS, E. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil.** In: PERRENOUD, P. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Artmed. 2004.

BASTOS, A. B. B. I. **O Processo de Construção da Pessoa.** Coleção História da Pedagogia - Número 1, Henri Wallon. A trajetória de um estudo para entender as relações entre emoção e razão. Publicação especial da Revista Educação. Editora Segmento, 2010 (Contribuições para a educação, Legado I, p.32-53).

BEDIN, V. **Diversidade e intersubjetividade em laboratórios de Aprendizagem do I Ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS.**(2007). 130p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BERNARDI, J. **Alunos com discalculia:** o resgate da auto-estima e da auto-imagem através do lúdico. (2006) 189p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico.** Classes, código e controle. Trad. SILVA, T.T. e PERREIRA, L.F.G. Ed. Vozes. Petrópolis, 1996.

BERNSTEIN, B. **A Pedagogização do Conhecimento:** estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.120, p.75-110, nov. 2003.

BERTAGNA, Regiane Helena. **Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão.** Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil, v. 18, n.31, jul.-dez.-2008, p.73-86.

BERTOLINI, Regiane Dias **Percepção de Professores sobre a Sala de Apoio Pedagógico.** DIE.p.169.Guarulhos-SP.2011.

BRANDINI, Edilamar da Silva. **A política de ciclos em uma escola da rede estadual do município de Juara-MT.** DIE. p.156. Cuiabá-MT, 2011

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** São Paulo: Cortez: Ande 1990.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto Editora, LTDA, 1994.

BORBOREMA, C. D. L. de. **Política de ciclos na perspectiva do Ciclo de Políticas:** interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

BORDALHO, Evanildes de Arruda. **O trabalho de gestores escolares no contexto de escolas estaduais organizadas por ciclos de formação.**DIE.p.234.Cuiabá-MT, 2008.

CANEDOS, Ágda Alves de Azevedo. **Intervenção pedagógica no Ciclo I em Goiânia**: do proposto ao vivido. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. http://bdtd.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1803

CORTIVONI, T. **Laboratório de aprendizagem**: investigação do processo de aprendizagem – desvelamento do cotidiano escolar. In: Silva. L. H. (org.). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes. 1999.

CUNHA, A.G. da. **Dicionário Etimológico**. Nova fronteira da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro. RJ. 2ª Ed. 1997.

DALBEN, Â. I. **Singular ou Plural?** Eis a escola em questão. Belo Horizonte, UFMG/GAME, 200 a.

_____. **Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

DORNELES, B. V. **Laboratórios de aprendizagem: funções, limites e possibilidades**. In: Moll, J. et al. Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed. p. 209- 217, 2004.

DUARTE, I. H. F. **Representações sociais dos professores dos primeiros anos do Ensino Público Estadual sobre a dificuldade de aprendizagem dos alunos**. / Inês Helena Félix Duarte. – Cuiabá-MT, 2009.

ESCABORA, C. **Sala de apoio pedagógico: Sentidos e significados construídos no município de Barueri**. DIE. p195. São Paulo-SP. 2006.

FERNANDES, C. de O. **A Escolaridade em Ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI**. Rio de Janeiro, 2003, 351p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro.

FERNANDES, J. E. **A importância da política de currículo para a prática educativa escolar**: o início de algumas reflexões. In: Monteiro, Filomena Maria de Arruda (org.) O trabalho docente na educação básica: contribuição formativa e investigativa em diferentes contextos. 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.

_____. **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.

FRAGO, António Viñao. **Alfabetização na Sociedade e na História**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas 1985

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales (et. Al.). 24 ed. Atualizada-São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Alfabetização em Processo**. Trad. Sara Cunha Lima, Maria do Nascimento Paro .11. ed. – São Paulo:Cortez,1996.

_____. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102 v.2.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P & FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985(Coleção Educação e Comunicação: v. 15)

FREITAS, L.C. 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.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **A internalização da exclusão**. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002.

_____. **A Progressão Continuada e a democratização do ensino**. In: BOAS, B. M. F.V. (Org.). *Avaliação*: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 2002, p. 83-111. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. **ciclos de progressão continuada**: vermelho para as políticas públicas. *EccoS Revista Científica*, junho, año /v.4 n.0001. Centro universitário nove de julho. São Paulo,2002.

GALVÃO, **Henry Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil/ Petrópolis, RJ:vozes,1995.

GARCIA, Marcelo C. **Formação de professores** para uma mudança educativa. Portugal Porto, 1999.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa: Tradução da introdução Gênese Andrade. – 4.ed- São Paulo,2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 199

_____ **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOODSON, Ivor F. **O currículo em Mudança**: estudos na construção social do currículo. Porto: Portugal, Editora Porto 2001.

GONÇALVES, F. C. N. A. **A Construção da Linguagem Escrita pelo prazer de se reconhecer: Uma Proposta Multicultural**. (2009) 101p. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. (2009)

GRACIANO, Sueli Cristina. **Condições de (não) aprendizagem na escola: uma discussão à luz da perspectiva histórico-cultural**. DIE.p.174.São Paulo-SP

HAYASHI, Edinéia Aparecida. **A metodologia da equivalência de estímulos como recurso pedagógico para o professor do contraturno**. DIE .p.137. Marília-SP. 2007

HOUAISS, Antonio, VILLAR, Mauro de Salles, FRACO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4ªed. SP: Cortez, 2004.

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar: o desafio de uma escola para todos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2009.

KRAMER,S. **Alfabetização:Dilemas da Prática** ed. Dois Pontos. Rio de Janeiro,1986.

KEBACH, P. F. C. O Professor Construtivista: Um Pesquisador em Ação. IN: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Orgs.), **Ser Professor é Ser Pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KERN, D.**O Conceito de Hibridismo ontem e hoje**: ruptura e contato. Métis: história & Cultura –v.3, n.6, jul/dez. 2004. Caxias do Sul.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político – mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

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

LA TAILLE, Y, de. **O lugar da Interação Social na Concepção de Jean Piaget**. IN: LA TAILLE, e et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summms, 1992.

LAET, Marli Silveira Marques de. **Currículo de Formação Continuada: visão dos professores da escola organizada por ciclos**. DIE.p.106.Cuiabá-MT. 2008.

LAPERRIÈRE, A.; MOYER, R.; PIRES, A.P. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. [p. 215-253].

LEITE, S.A. da S. **Alfabetização e Fracasso Escolar**. São Paulo. Ed. EDICON, 1988.

LENDVAI, N., STUBBS, P. **Políticas como tradução**: situando as políticas sociais transnacionais. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 11-31, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 01 Oct. 2012.

LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

LIMA, E. S. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo. S107. 1998, 2001, 2002.

_____. **Quando a criança não aprende a ler e a escrever**. Editor Sobradinho. São Paulo, 2002

LIMA, Elvira de Souza. **Currículo e desenvolvimento humano**. In: MOREIRA, A. F. e ARROYO, M. Indagações sobre currículo. Brasília: Departamento de Públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Nov.2006, p11-47

LINCH, J. P. **Movimentos de exclusão escolar oculta**. 2002.152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LOPES, Maria do Socorro Leal. **"Formação contínua e a construção do saber docente de professores de apoio pedagógico específico no ensino fundamental"**. DIE,p.200. Teresina-PI, 2002.

LOPES, A. C. & MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. V. 1. 279 p.

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

LOPES, A. C. Quem defende os PCN para o ensino médio? In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Relações macro/micro na pesquisa em currículo**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2006, vol.36, n.129, pp. 619-635. ISSN 0100-1574.

LOUREIRO, C. R. N. da S. **As emergências e as ausências no cotidiano do laboratório de aprendizagem da unidade Humaitá**. 2011. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2011

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Temas Básicos em Educação e Ensino. EPU 1986, SP.

LÜDKE, M. & CRUZ, G. B. da. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MACHADO, G. C. **Caminhos para a Educação Inclusiva: A Construção dos saberes necessários na Formação e na Experiência dos Professores do Município de Montenegro/RS**. 2009. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. UNISINOS, 2009.

MACEDO, E. F. de. **Política de currículo: recontextualização e hibridismo**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 30 jan. 2007.

_____. **Currículo e hibridismo: para politizar o conceito de cultura**. Educação em Foco, Juiz de Fora: UFJF, v. 8, n. 1- 2, 2004.

MAINARDES, J. **A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011 <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

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

_____. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para análise de políticas educacionais**. Educação e sociedade – v.27-n. 94-2006.

_____. **Cenários de aprendizagem: instâncias interativas na sala de aula**. In: MARTINS, J. B. (Org.). Na perspectiva de Vygotsky. São Paulo: Quebra Nozes, Londrina: Edições Cefil, 1999. p. 27-49.

_____. **Projeto Diferenciação:** criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado. Ponta Grossa: UEPG, 2007. (Disponível em <http://www.uepg.br/gppepe>). Acessado em: 17 de janeiro 2013.

MAINARDES, J; STREMEL, S. **A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares.** *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

MAINARDES, J. e MARCONDES, M.I.- Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar a aprender a sentir, ser e fazer.** Cuiabá. SEDUC. 2001-2ª Edição.

_____. Portaria nº 586, de 18 de outubro de 2010. **Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso.** Cuiabá-MT.

_____, Proposta de Reorganização do ensino Fundamental. **Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização.** Cuiabá. 2ª edição. 1999.

MENEGÃO, R. de C. S. G. **A alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação.** 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

MONTEIRO, F. M. A. **Formação docente enquanto desenvolvimento profissional** IN: MONTEIRO, F. M. A & MÜLLER, M.L.R.(org.). O trabalho docente na educação básica: contribuições formativas e investigativas em diferentes contextos. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil.** Campinas: Papyrus, 1995.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo- 1876/1994. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC, INEP, COMPED, 2000.

NAKAMOTO, Persio. **Análise de softwares educacionais: interações de alunos de uma classe especial/sala de apoio pedagógico mediadas pelo educador.** DIE.p.100.São Paulo-SP.2003.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. et.al (Orgs.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 7.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS,2007

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote,1995.

OLIVEIRA, M. M. H. **A atuação dos professores dos laboratórios de aprendizagem em escolas cicladas do município de Porto Alegre.** 2002. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFRGS, Porto Alegre, 2002. <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200244542001013001P5>.

PARAÍSO, M. A. **Currículo, desejo e experiência.** Educação e Realidade, v. 34, p. 277-293, 2009.

PACHECO, J. A. **Escrito curriculares.** Ed. Cortez. São Paulo. SP. 2005.

PACHECO, D. **A compreensão da leitura e resolução de problemas matemáticos: um estudo com professoras e alunos do laboratório de aprendizagem da secretaria municipal de educação de porto alegre.** 2000.100p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000.

PÉREZ-GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.95-114.

PERRENOUD, P. **Os Ciclos de Aprendizagem:** um caminho para combater o fracasso escolar. Artmed.2004.

PRESTES, Z.R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil - repercussões no campo educacional.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília. (2010)

PERUSSO, D. I. R. **Diagnóstico Diferencial Entre Dislexia e Transtorno de Aprendizagem Associado ao Distúrbio do Processamento Auditivo Central: Um Estudo de Caso em Educação.** (2003). 326p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Trad. Dirceu A. Lindoso; Rosa M.R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970. 182p.

RAPPAPORT, C.R. **Modelo piagetiano.** In RAPPAPORT; FIORI; DAVIS. Teorias do Desenvolvimento: conceitos fundamentais - Vol. 1. EPU, 1981. p. 51-75

ROCHA, G. O. R. da. **A pesquisa sobre o currículo no Brasil e na história das disciplinas escolares.** IN: GONÇAVES, L.A. O. Currículo e Políticas públicas. Autêntica, Belo Horizonte, 2003.

ROPELATO, Carla Clauber da Silva. **A Fabricação da Anormalidade no Cotidiano Escolar.** DIE. p.102. Balneário Camboriú-SP.2003.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. Cap. 1, p. 13-87.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTIAGO, M. C. **Laboratório de Aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação**. Tese (Doutorado em Educação).p. 253 Rio de Janeiro-RJ,2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Elaine Cristina Vasconcelos dos. **Insucesso escolar: o ponto de vista das crianças que o vivenciaram**. DIE.p.156. Monte Alegre-SP, 2010.

SANTOS, Kátia Silva. **Os contornos da escola: espaços escolares, dificuldades de aprendizagem e organização curricular por ciclos**. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA. Antonio. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

SILVA, Ludemila Izabel. **A política curricular do ciclo básico de alfabetização cidadã da rede Municipal de ensino de Várzea Grande - MT**. DIE. p. 185 Cuiabá – MT. 2010.

SILVA, L. O. S. da. **A sala de apoio à aprendizagem na organização da escola por ciclos da rede pública municipal de Cuiabá/MT**.DIE.p283.Cuiabá-MT.2012.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. **Tira!Bota! Deixa o Zambelê ficar...** As contribuições das salas de apoio pedagógico para a inclusão escolar.DIE.p.175.Fortaleza-CE.2000.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 4. ed. – São Paulo:contexto,2006

SOUZA, E.C. **O Conhecimento de Si** Estágio e narrativa de formação de professores. DP&A editora. Rio de Janeiro, 2006.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**.5 ed. Madrid: Morata, 2003.Col. Pedagogia.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. **Levantamento de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2011**. Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe>

VASCONCELOS, L. de S. **Progressão continuada: educação escolar na ordem liberal.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Lev Semenovich Vygotsky, Alexandre Romanovich Luria, Alex N. Leontiev. Trad. Maria da Penha Vila Lobos. São Paulo: ícone editora da universidade de São Paulo, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da Criança.** Tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção psicologia e pedagogia).

WATANABE, Adriana. **Aprendizagem escolar na sala de apoio pedagógico - SAP: uma experiência pedagógica baseada nos pressupostos construtivistas.** DIE .p.254 .São Paulo-SP.2011.

ZAGO, Cristiane Ungaretti. **Alternativas para Trabalhar as Dificuldades de Aprendizagem Baseadas no Lúdico.** 2003. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200361542005019001P0>

ZANETTE, G. V. F. **O Cultivo do Devir-Consciente na Aprendizagem da Matemática.** 2010. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente.** *Educ. Soc.* [online]. 2008, vol.29, n.103, pp. 535-554.

ZILIOLI. . Ana Carolina Pescarini Gallo **"A participação do outro na constituição da criança doente: emoção e significação"**. DIE.p.120.Itatiba-SP .2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado ao diretor da escola (2012)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
Instituto de Educação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/IE/UFMT

CARO (A) COLEGA

DIRETOR (A)

Solicitamos à você e a todas as suas equipes a **colaboração** no fornecimento de alguns dados especificados neste questionário como parte do desenvolvimento de uma pesquisa bastante ampla sobre a Proposta de Política Pedagógica de Organização da Escola por Ciclos no Sistema Estadual de Mato Grosso, em realização pelo *Grupo de Pesquisa: Currículo, Formação e Práticas Escolares* que coordeno junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Educação da UFMT.

Os alunos (as) /orientandos (as) pesquisadores (as) irão procurá-los pessoalmente ou por meio telefônico, ou eletrônico para as orientações de aplicação deste instrumento e definição de um calendário de devolução dos mesmos. Esclareço que esta sua colaboração é valiosíssima para o estudo do grupo de pesquisa e, também, para melhor compreensão dessa política pedagógica inovadora no sistema estadual de educação de Mato Grosso.

Queremos deixar claro que esta sua participação no levantamento dos dados será evidenciada no Relatório da Pesquisa de forma nominal como colaboradores de primeira ordem. Quando da socialização dos resultados da pesquisa vocês serão os primeiros a discutirem com o Grupo de Pesquisa sobre os resultados alcançados.

Ressaltamos que, para o preenchimento deste instrumento, os dados solicitados são referentes ao ano de 2012.

Contando com sua colaboração efetiva, desde já agradecemos sua disponibilidade e cooperação em colocar um pouco do seu tempo tão precioso para fornecer os dados aqui solicitados.

Cuiabá, 28 de Maio 2012
Profa. Dra. **Jorcelina Elisabeth Fernandes**

Coordenadora da Pesquisa/ UFMT/FAPEMAT

1. IDENTIFICAÇÃO**Caracterização da Escola:**

Nome da escola: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Níveis de Atendimento:

Ensino fundamental da escola está organizado por ciclos () sim () não

Ensino fundamental modalidade EJA () sim () não

Ensino médio regular () sim () não

Ensino médio modalidade EJA () sim () não

Espaço Físico Pedagógico:

Nº. de dependências: _____ Nº. Salas de aula: _____

Possui: Sala de Vídeo? _____ Laboratório de Informática? _____ Sala de Leitura? _____

Biblioteca? _____ Sala da coordenação pedagógica? _____

Sala de Professores? _____ Sala de Horas Atividades? _____

Sala de Apoio Pedagógico? _____

Outras Dependências Pedagógicas: _____

2. EQUIPE GESTORA:

Nome do Diretor (a): _____

Idade: _____ Situação funcional: _____

Tempo de Serviço na Rede Estadual: _____

Tempo de Serviço na Direção da Escola:

Anos: _____; Períodos: _____; Períodos: _____ a _____;

Períodos: _____; Períodos: _____ a _____;

Formação Acadêmica:

Graduação: _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição: _____

Maior nível de Pós Graduação:

Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Nome Curso: _____

Área específica: _____

Ano/Conclusão: _____ Instituição: _____

3. COORDENADOR PEDAGÓGICO:

Número de Coordenadores Pedagógicos na Escola:

1.Nome:

Idade: _____ Situação Funcional: _____

Tempo de Serviço na Rede Estadual: _____

Tempo de Serviço na Coordenação da Escola: _____

Período de Trabalho (): _____

Formação Acadêmica:

Graduação: _____ Ano: _____

Instituição: _____

Maior Nível de Pós Graduação: _____

Nome do Curso: _____

Área específica: _____

Ano/Conclusão: _____ Instituição: _____

2. Nome: _____

Idade: _____ Situação Funcional: _____

Tempo de Serviço na Rede Estadual: _____

Tempo de Serviço na Coordenação da Escola: _____

Período de trabalho () _____; _____; _____

Formação acadêmica:

Graduação: _____ Ano de conclusão _____

Instituição _____

Maior Nível de Pós-Graduação:

Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Nome do Curso: _____

Área específica: _____

Ano/Conclusão: _____ Instituição: _____

3. Nome: _____

Idade: _____ Situação Funcional: _____

Tempo de Serviço na Rede Estadual: _____

Tempo de Serviço na Coordenação Pedagógica da Escola: _____

Período de Trabalho () _____

Formação acadêmica:

Graduação: _____ Ano de conclusão _____

Instituição _____

Maior Nível de Pós-Graduação:

Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Nome Curso: _____

Área específica: _____

Ano/Conclusão: _____ Instituição: _____

4. Nome: _____

Idade: _____ Situação Funcional: _____

Tempo de Serviço na Rede Estadual: _____

Tempo de Serviço na Coordenação da Escola: _____

Período de Trabalho () _____; _____; _____

Formação acadêmica:

Graduação: _____ Ano de conclusão _____

Instituição _____

Maior Nível de Pós-Graduação:

Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Nome do Curso: _____

Área específica: _____

Ano/Conclusão: _____ Instituição: _____

4. CORPO DOCENTE

Professor Regente:

Nº. de Professores Regentes no Quadro da Escola: _____

Quantos Efetivos: _____ Quantos Contratados: _____

Do quadro de professores regentes quantos estão com carga horária total na escola? _____

Número de professores regentes no Ensino Fundamental: _____

Números de Professores Regentes no 1.º Ciclo: _____

Nº Professores efetivos: _____

Nº Professores contratados: _____

Nível de Formação:

Número de Professores com Magistério 1.º Grau _____

Número de Professores com Graduação em Pedagogia _____

Número de Professores com outra Graduação: _____

Números de Professores Regentes no 2.º Ciclo: _____

Nº Professores Efetivos: _____

Nº Professores Contratados: _____

Indique a forma de organização do professor regente na **3ª fase** do 2º ciclo na escola:

Por unidocência ()

Por áreas de conhecimentos ()

Se a escola estiver a 3ª fase do 2º Ciclo, organizado por área de conhecimento, informe os itens abaixo:

Números de Professores na Área de Linguagem:

Língua Portuguesa: _____; Educação Física: _____ Artes: _____;

Língua Estrangeira: Inglês: _____; Espanhol: _____; Outra: _____

Números de professores na Área de Ciências da Natureza e Matemática:

Matemática: _____; Biologia: _____ Física: _____ Química: _____

Números de professores na Área de Ciências Humanas e Sociais:

Geografia: _____; História: _____; Ensino Religioso _____;

Número de professores fora de Área: _____;

Disciplinas: _____ Nº _____; Disciplinas: _____ Nº _____;

Disciplinas: _____ Nº _____; Disciplinas: _____ Nº _____;

Nível de Formação:

Número de Professores com Magistério 1.º Grau _____

Número de Professores com Licenciatura em Pedagogia _____

Número de Professores Licenciatura específica: _____

Números de Professores Regentes no 3.º Ciclo: _____

Nº Professores Efetivos: _____

Nº Professores Contratados: _____

Nível de Formação:

Números de Professores com Magistério 1.º Grau _____

Números de Professores com licenciatura em Pedagogia _____

Número de Professores com licenciatura específica: _____

Números de Professores na Área de Linguagem:

Língua Portuguesa: _____; Educação Física: _____ Artes: _____;

Língua Estrangeira: Inglês: _____; Espanhol: _____; Outra: _____

Números de professores na Área de Ciências da Natureza e Matemática:

Matemática: _____; Biologia: _____ Física: _____ Química: _____

Números de professores na Área de Ciências Humanas e Sociais:

Geografia: _____; História: _____; Ensino Religioso _____;

Número de professores fora de Área: _____;

Disciplinas: _____ Nº _____; Disciplinas: _____ Nº _____;

Disciplinas: _____ Nº _____; Disciplinas: _____ Nº _____;

5. Professor Articulador:

Número de Professores Articuladores nos Ciclos: _____

Números de Professores Articuladores no 1.º Ciclo: _____

Nº de Professores Articuladores Efetivos: _____

Nº Professores Articuladores Contratados: _____

Nível de Formação:

Números de Professores Articuladores com Magistério 1.º grau _____

Números de Professores Articuladores com Graduação em Pedagogia: _____

Número de Professores Articuladores com outra Graduação: _____

Números de Professores Articuladores no 2.º Ciclo: _____

Professores Articuladores Efetivos: _____

Professores Articuladores Contratados: _____

Nível de Formação:

Números de Professores Articuladores com Magistério de 1.º Grau: _____

Números de Professores Articuladores com Graduação em Pedagogia: _____

Número de Professores Articuladores com outra Graduação: _____

Números de Professores Articuladores no 3.º Ciclo: _____

Números de Professores Articuladores Efetivos _____

Números de Professores Articuladores Contratados _____

Número de Professor (es) Articulador(es) Área de Linguagem:

Nº de Articuladores: _____ Formação Acadêmica _____

_____;

Disciplina(s) de atendimento ao(s) aluno(s): _____

_____;

Número de Professor (es) Articulador(es) na Área de Ciências da Natureza e Matemática:

Número de Professor (es) Articulador(es): _____

Formação Acadêmica: _____; _____; _____

Disciplina(s) de Atendimento ao(s) Aluno(s) _____; _____;
_____;

Número de Professor(es) Articulador(es) na Área de Ciências Humanas e Sociais:

Número de Professor (es) Articulador(es): _____

Formação Acadêmica: _____; _____; _____

Disciplina(s) de Atendimento ao(s) Aluno(s): _____; _____;
_____;

6. Corpo Docente

Número de Alunos Matriculados na Escola: _____

Destes Alunos quantos possuem Necessidades Especiais: _____

1º Ciclo

Número de Alunos matriculados no 1.º Ciclo _____ *PNE* _____

Número de Turma no 1.º Ciclo: _____

Nº de turmas :

1ª fase: _____ 2ª fase _____ 3ª fase _____

Média de Alunos por turmas/idades:

Turma 6 anos _____; Turma de 7 anos _____; Turma de 8 anos _____;

Quem foi o responsável pela matrícula dos alunos em 2011: _____

2º Ciclo

Número de Alunos matriculados no 2º Ciclo _____ *PNE* _____

Número de Turmas no 2º ciclo: _____

Nº de turmas:

1ª fase: _____ 2ª fase _____ 3ª fase _____

Número de Alunos por turmas/idade:

Turma de 9 anos _____; Turma 10 anos _____; Turma de 11 anos _____.

Quem foi o responsável pela matrícula dos alunos no ano de 2011: _____

3º Ciclo

Número de Alunos Matriculados no 3.º ciclo _____ *PNE* _____

Número de Alunos por turmas no 3º ciclo: _____

Nº de turmas:

1ª fase: _____ 2ª fase _____ 3ª fase _____

Número de Alunos por turmas/idade:

Turma de 12 anos _____ Turma de 13 anos _____ Turma de 14 anos _____

Quem foi o responsável pela matrícula dos anos no ano de 2011: _____

Matricula/Enturmação Fora da Idade/Ciclo:

Alunos matriculados/enturmados fora da idade/ciclo: () sim () não

Números de alunos matriculados fora da Idade/Ciclo: _____

Especificar: _____

Na turma de 6 anos: idades _____ quantos _____

Na turma de 7 anos: idades _____ quantos _____

Na turma de 8 anos : idades _____ quantos _____

Na turma de 9 anos: idades _____ quantos _____

Na turma de 10 anos: idades _____ quantos _____

Na turma de 11 anos: idades _____ quantos _____

Na turma de 12 anos: idades _____ quantos _____

Na turma de 13 anos: idades _____ quantos _____

Na turma de 14 anos: idades _____ quantos _____

Turmas de Superação:

Existe na escola turmas de superação: () sim () não.

Número de Turmas: _____

Explique como a escola organizou os alunos nas turmas de superação:

7. Projeto Político Pedagógico:

A escola possui Projeto Político Pedagógico elaborado na Proposta de Ciclos?

() sim () não

Como foi Elaborado o Projeto Político Pedagógico:

() pela Equipe Pedagógica (diretor, coordenador e professores)

() pelo Diretor

() pelo Coordenador

- () pela Comunidade Escolar
 () pelos Membros do Conselho Escolar
 () Outros: _____

Período em que foi realizado/concluído: início _____ término _____

Está em Realização:

Período em que foi iniciado: _____ Período em que pretende concluí-lo: _____

Quais as pendências existentes: _____

8. Organização Didático-Curricular da Escola:

Indique abaixo a forma de *Organização Epistemológica do Currículo no 1º Ciclo* explicitado no PPP e/ou somente na prática curricular da escola:

- () Disciplinarizado;
 () Áreas de Conhecimentos;
 () Integrado/Interdisciplinar;
 () Integrado/Transdisciplinar;
 () Por competências

Indique abaixo a forma de *Organização Epistemológica do Currículo no 2º Ciclo* explicitado no PPP e/ou somente na prática curricular da escola:

- () Disciplinarizado;
 () Áreas de Conhecimentos;
 () Integrado/Interdisciplinar;
 () Integrado/Transdisciplinar;
 () Por competências

Indique abaixo a forma de *Organização Epistemológica do Currículo no 3º Ciclo* explicitado no PPP e/ou somente na prática curricular da escola:

- () Disciplinarizado;
 () Áreas de Conhecimentos;
 () Integrado/Interdisciplinar;
 () Integrado/Transdisciplinar;
 () Por competências.

A Organização Metodológica do Currículo no 1º Ciclo:

- () Assuntos da Disciplina

- Tema Gerador
- Unidades Temáticas Integradas
- Projetos de Trabalho
- Complexo Temático
- Eixos Temáticos
- Unidades de Ensino do Livro Didático

Se houver, indique abaixo, as outras formas de organização que a escola trabalha em cada ciclo: _____

A Organização Metodológica do Currículo no 2º Ciclo:

- Assuntos da Disciplina
- Tema Gerador
- Unidades Temáticas Integradas
- Projetos de Trabalho
- Complexo Temático
- Eixos Temáticos
- Unidades de Ensino do Livro Didático

Se houver, indique abaixo, as outras formas de organização que a escola trabalha em cada ciclo:

A Organização Metodológica do Currículo no 3º Ciclo:

- Assuntos da Disciplina
- Tema Gerador
- Unidades Temáticas Integradas
- Projetos de Trabalho
- Complexo Temático
- Eixos Temáticos
- Unidades de Ensino do Livro Didático

Se houver, indique abaixo, as outras formas de organização que a escola trabalha em cada ciclo:

A Organização do Planejamento do Ensino

A Organização do Planejamento do Ensino no 1º Ciclo:

- Por Atividades
- Resolução de Problemas
- Questionários / Perguntas
- Ensino por Problematização
- Ensino através de Pesquisa
- Ensino por Competências
- Ensino por Modelos
- Estudo de Casos

Indique abaixo as outras formas de organização do ensino que a escola trabalha no 1º Ciclo:

A Organização do Planejamento do Ensino no 2º Ciclo:

- Por Atividades
 Resolução de Problemas
 Questionários / Perguntas
 Ensino por Problematização
 Ensino através de Pesquisa
 Ensino por Competências
 Ensino por Modelos
 Estudo de Casos

Indique abaixo *as outras formas de organização do ensino* que a escola trabalha no 2º Ciclo:

A Organização do Planejamento do Ensino no 3º Ciclo:

- Por Atividades
 Resolução de Problemas
 Questionários / Perguntas
 Ensino por Problematização
 Ensino através de Pesquisa
 Ensino por Competências
 Ensino por Modelos
 Estudo de Casos.

Indique abaixo *as outras formas de organização do ensino* que a escola trabalha no 3º Ciclo:

A Escola definiu os conhecimentos a serem privilegiados no Planejamento Curricular nos Ciclos?

- sim não

Indique abaixo quais os principais conhecimentos definidos pela escola para serem desenvolvidas pelos alunos do 1º Ciclo:

Indique abaixo quais as principais conhecimentos definidos pela escola para serem desenvolvidos pelos alunos do 2º Ciclo:

Indique abaixo quais as principais conhecimentos definidos pela escola para serem desenvolvidos pelos alunos do 3º Ciclo:

Proposta de Avaliação do Processo Ensino/Aprendizagem:*Indique abaixo a Função da Avaliação adotada pela escola:*

- Somativa
- Diagnóstica
- Emancipatória/Participativa
- Formativa
- Contínua/Processual
- Classificatória
- Eliminatória
- Comparativa de alunos
- Memorística dos conteúdos
- Certificativa
- Regulação

Indique abaixo as Estratégias de Avaliação da Aprendizagem adotadas pela escola:

- Uso de Portfólio/ Pasta Avaliativa
- Relatórios Descritivos
- Provas Escritas
- Provas Orais
- Caderno de Campo
- Ditado
- Trabalhos Escritos Individuais
- Trabalhos Escritos e Orais em Grupos
- Desenhos e Ilustrações
- Outras: _____

Finalidade da Avaliação da Aprendizagem:

- Aprovar ou Reprovar o Aluno
- Observar o Domínio Cognitivo dos alunos
- 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.
- Medir o conhecimento dos alunos para prepará-los para as avaliações da Provinha Brasil, Prova Brasil e SAEB.
- 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.

9. Dificuldades de Aprendizagem dos Alunos

Indique abaixo, *as dificuldades de aprendizagem que os alunos do 1º Ciclo* apresentaram, para que fossem encaminhados para a Sala de Apoio neste ano letivo de 2012:

Indique abaixo, *as dificuldades de aprendizagem que os alunos do 2º Ciclo* apresentaram, para que fossem encaminhados para a Sala de Apoio, neste ano letivo de 2012:

Indique abaixo, *as dificuldades de aprendizagem que os alunos do 3º Ciclo* apresentaram para que fossem encaminhados para a Sala de Apoio, neste ano letivo de 2012:

10. Organização do Trabalho do Professor Articulador:

Escolha do Professor Articulador:

Explique abaixo *a forma* de escolha do professor articulador do 1º Ciclo:

Registro das Atividades Desenvolvidas pelo Professor Articulador com os Alunos na Sala de Apoio:

Explique de que forma o Professor Articulador *registra as atividades desenvolvidas, os avanços e as dificuldades* dos alunos na Sala de Apoio do 1º Ciclo:

Explique de que forma o Professor Articulador *registra as atividades desenvolvidas, os avanços e as dificuldades* dos alunos na Sala de Apoio do 2º Ciclo:

Explique de que forma o Professor Articulador *registra as atividades desenvolvidas, os avanços e as dificuldades* dos alunos na Sala de Apoio do 3º Ciclo:

Participação dos Alunos na Sala de Apoio:

Definição para encaminhamento dos Alunos a Sala de Apoio:

- () Antes de encaminhar o aluno para a sala de apoio, o professor regente esgota todas as possibilidades de intervenção pedagógica .
- () Encaminha o aluno logo que apresenta dificuldades de aprendizagem.
- () Encaminha o aluno, logo após a realização de avaliação somativa.
- () Encaminha os alunos que apresentam faltas excessivas.
- () Encaminha para a sala de apoio os alunos com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP), de um ciclo para outro.
- () Encaminha para a sala de apoio os alunos sem Plano de Apoio Pedagógico (PPAP), de um ciclo para outro.
- () Considera os níveis de desenvolvimento da aprendizagem definido pela escola para o ciclo/turma de idade.
- () Não considera os níveis de desenvolvimento da aprendizagem definido pela escola para o ciclo/turma de idade.
- () Outros:

Assinale abaixo, **as alternativas** que melhor correspondem à realidade de sua escola:

- () A escola comunica por escrito aos pais a necessidade dos alunos participarem da Sala de Apoio
- () Os pais aceitam e acompanham a presença dos filhos na Sala de Apoio
- () Os alunos *têm problemas* para participarem da Sala de Apoio *no outro turno*
- () A maioria dos alunos *não apresentam problemas* para participarem da Sala de Apoio *no outro turno*.
- () O aluno que participa da Sala de Apoio *tem sofrido alguma discriminação pelos colegas de turma*.
- () O aluno que participa da Sala de Apoio *tem sofrido alguma discriminação por parte de professor(es) da escola*
- () O aluno que participa da Sala de Apoio *tem sofrido alguma discriminação por parte de funcionários da escola*.

Organização da Sala de Apoio

Quantos alunos os Professores Articuladores atenderam em média durante o ano letivo de 2012:

No 1º Ciclo: _____

No 2º Ciclo: _____

No 3º Ciclo: _____

Qual a faixa etária destes alunos no 1º Ciclo? _____

Qual a faixa etária destes alunos no 2º Ciclo? _____

Qual a faixa etária destes alunos no 3º Ciclo? _____

Tempo médio de permanência dos alunos na Sala de Apoio:

uma semana

10 a 15 dias

30 dias

Outros: **Depende de um aluno para o outro.**

Espaço de atendimento para a Sala de Apoio

Possui espaço específico para atendimento aos alunos

Funciona no espaço da Biblioteca

Funciona no espaço da Sala dos Professores

Outros: _____

*Diante das Dificuldades de Aprendizagem apresentadas pelos alunos do 1º Ciclo, como o professor regente e o professor articulador definem o **Plano de Apoio** para atendimento a esses alunos:*

Estudam coletivamente as dificuldades apresentadas pelos alunos

Estabelecem *estratégias didáticas diferentes* para motivar os alunos

O professor articulador *aplica* o plano de ensino do professor regente

O professor articulador *define* o Plano de Apoio individualmente

O professor articulador *discute com o professor regente e elabora individualmente* o Plano de Apoio.

O professor regente *não participa* da elaboração do Plano de Apoio

O Coordenador Pedagógico *acompanha* a elaboração e o desenvolvimento do Plano de Apoio.

O Coordenador Pedagógico *não acompanha* a elaboração e o desenvolvimento do Plano de Apoio.

*Diante das Dificuldades de Aprendizagem apresentadas pelos alunos do 2º Ciclo, como o professor regente e o professor articulador definem o **Plano de Apoio** para atendimento a esses alunos:*

Estudam coletivamente as dificuldades apresentadas pelos alunos

Estabelecem *estratégias didáticas diferentes* para motivar os alunos

O professor articulador *aplica* o plano de ensino do professor regente

O professor articulador *define* o Plano de Apoio individualmente

- O professor articulador *discute com o professor regente e elabora individualmente* o Plano de Apoio.
- O professor regente *não participa* da elaboração do Plano de Apoio
- O Coordenador Pedagógico *acompanha* a elaboração e o desenvolvimento do Plano de Apoio
- O Coordenador Pedagógico *não acompanha* a elaboração e o desenvolvimento do Plano de Apoio.

*Diante das Dificuldades de Aprendizagem apresentadas pelos alunos do 3º Ciclo, como o professor regente e o professor articulador definem o **Plano de Apoio** para atendimento a esses alunos:*

- Estudam coletivamente as dificuldades apresentadas pelos alunos
- Estabelecem *estratégias didáticas diferentes* para motivar os alunos
- O professor articulador *aplica* o plano de ensino do professor regente
- O professor articulador *define* o Plano de Apoio individualmente
- O professor articulador *discute com o professor regente e elabora individualmente* o Plano de Apoio.
- O professor regente *não participa* da elaboração do Plano de Apoio
- O Coordenador Pedagógico *acompanha* a elaboração e o desenvolvimento do Plano de Apoio
- O Coordenador Pedagógico *não acompanha* a elaboração e o desenvolvimento do Plano de Apoio

11. Atribuição da Jornada de Trabalho do Professor Regente

Organização do Professor Regente no 1º Ciclo:

- Atribui aula **anualmente** e acompanha os alunos de sua turma durante os três anos do ciclo.
- Atribui aula **anualmente** e não acompanha os alunos de sua turma durante os três anos do ciclo.
- Atribui aula **de três em três** anos acompanhando os alunos da sua turma no mesmo ciclo.
- Conta os pontos e escolhe a turma/ciclo **sem dar** continuidade no ciclo, com os alunos de sua turma
- Conta os pontos e escolhe a turma/ciclo **dando** continuidade no mesmo ciclo com os alunos de sua turma
- Outras formas: _____

Organização do Professor Regente no 2º Ciclo:

- Atribui aula **anualmente** e acompanha os alunos de sua turma durante os três anos do ciclo.
- Atribui aula **anualmente** e não acompanha os alunos de sua turma durante os três anos do ciclo.
- Atribui aula **de três em três** anos acompanhando os alunos da sua turma no mesmo ciclo.
- Conta os pontos e escolhe a turma/ciclo **sem dar** continuidade no ciclo, com os alunos de sua turma
- Conta os pontos e escolhe a turma/ciclo **dando** continuidade no mesmo ciclo com os alunos de sua turma

() Outras formas: _____

Organização do Professor Regente no 3º Ciclo:

() Atribui aula, no mesmo ciclo/turma, **anualmente** e acompanha seus alunos durante os três anos.

() Atribui aula, no mesmo ciclo/turma, **anualmente** e não acompanha seus alunos durante os três anos.

() Atribui aula **de três em três** anos acompanhando os alunos da sua turma no mesmo ciclo.

() Atribui aula dando continuidade na mesma turma/ciclo **durante os três anos do ciclo**.

() Conta os pontos e escolhe a turma/ciclo **sem dar** continuidade com seus alunos.

() Conta os pontos e escolhe a turma/ciclo **dando** continuidade com seus alunos.

() Outras formas: _____

12. Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico:

() Participa da atribuição de aulas, garantindo a continuidade do professor nas turmas.

() Orienta a matriculas dos alunos, por idades/ciclo.

() Discute com os professores Regentes e Articuladores, as dificuldades dos alunos que serão encaminhados para a sala de apoio.

() Realiza reunião do coletivo dos ciclos periodicamente.

() Orienta os professores na elaboração dos Relatórios Individuais dos alunos.

() Realiza reunião com os pais de cada ciclo para explicar a nova proposta pedagógica.

() Realiza reunião com o coletivo dos ciclos para discutir as dificuldades em desenvolver a proposta pedagógica dos ciclos.

() Organiza e acompanha o atendimento dos alunos na Sala de Superação.

() Realiza reuniões para discussão do desenvolvimento formativo dos alunos na Sala de Superação.

() Orienta os Professores Regentes na **identificação das dificuldades de aprendizagem** apresentadas pelos alunos que irão para a Sala de Apoio.

() Orienta os Professores Articuladores na elaboração do **Relatório dos avanços de aprendizagens** do aluno da Sala de Apoio.

() Orienta os Professores Regentes e Professores Articuladores no Planejamento Didático-Curricular, conforme a proposta do Ciclo de Formação Humana.

13. Organização do Trabalho do Diretor:

() Elabora, executa e avalia o Projeto Político Pedagógico-PPP da escola na perspectiva da Organização da Escola por Ciclos.

() Participa da elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento Estratégico-PDE na perspectiva da Política Pedagógica da Organização da Escola por Ciclos.

() Negocia e efetiva as condições estruturais para desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola.

() Acompanha sistematicamente a elaboração, execução e avaliação das intervenções da equipe pedagógica sobre os processos de avaliação da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental.

- () Define, acompanha e avalia coletivamente as metas das ações pedagógicas, técnico-administrativas e financeiras da escola.
- () Define e executa as ações inerentes as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação.
- () Cria estratégias para a efetivação da participação da comunidade escolar no processo de tomadas de decisão sobre a política pedagógica de Ciclos da escola.

- () Define e executa as estratégias de comunicação e informação da política pedagógica de Ciclos às famílias e alunos da escola.
- () Orienta e acompanha a equipe técnica administrativa na mudança de postura para enfrentar os desafios da proposta de ciclos no cotidiano escolar.
- () Define as estratégias para efetivação e acompanhamento das Horas Atividades de todos os professores da escola.
- () Garante na atribuição de classe/aulas da equipe da escola, a continuidade do professor regente nas turmas/ idades/ciclos.
- () Orienta e acompanha as matriculas dos alunos, garantindo a permanência dos mesmos na turma de suas idades/ciclos.
- () Acompanha com a equipe pedagógica o processo de aprendizagem dos alunos que participam da Sala de Apoio.
- () Orienta, favorece as condições e acompanha o atendimento dos alunos na Sala de Superação.
- () Promove reuniões com os pais para explicar a nova proposta pedagógica.

Observação:

Data da Entrega do Instrumento: _____

Nome do(s) Responsável(eis) pelas informações:

Muito Obrigada pela sua Colaboração.

Profa. Dra. JORCELINA ELISABETH FERNANDES
Grupo de Pesquisa em Currículo, Formação e Práticas Escolares/IE/UFMT

**APÊNDICE B – Questionário aplicado ao Coordenador Pedagógico da escola
(2012)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
Instituto de Educação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/IE/UFMT

CARO (A) COLEGA

COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO

Vimos solicitar a você e a toda a sua equipe **a colaboração** no fornecimento de alguns dados especificados neste questionário como parte do desenvolvimento de uma pesquisa bastante ampla sobre a Proposta de Política Pedagógica de Organização da Escola por Ciclos no Sistema Estadual de Mato Grosso, em realização pelo *Grupo de Pesquisa: Currículo, Formação e Práticas Escolares* que coordeno junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Educação da UFMT.

Os alunos (as)/orientandos (as) pesquisadores (as) irão procurá-los pessoalmente ou por meio telefônico, ou eletrônico para as orientações de aplicação deste instrumento e definição de um calendário de devolução dos mesmos. Esclareço que esta sua colaboração é valiosíssima para o estudo do grupo de pesquisa e, também, para melhor compreensão dessa política pedagógica inovadora no sistema estadual de educação de Mato Grosso.

Queremos deixar claro que esta sua participação no levantamento dos dados será evidenciada no Relatório da Pesquisa de forma nominal como colaboradores de primeira ordem. Quando da socialização dos resultados da pesquisa vocês serão os primeiros a discutirem com o Grupo de Pesquisa sobre os resultados alcançados.

Ressaltamos que, para o preenchimento deste instrumento, os dados solicitados são referentes ao ano de 2012.

Contando com sua colaboração efetiva, desde já agradecemos sua disponibilidade e cooperação em colocar um pouco do seu tempo tão precioso para fornecer os dados aqui solicitados.

Cuiabá, 10 de Abril 2012

Profa. Dra. **Jorcelina Elisabeth Fernandes**

Coordenadora da Pesquisa/ UFMT/FAPEMAT

IDENTIFICAÇÃO**Caracterização da Escola:**

Nome da escola: _____

Endereço _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Níveis de Atendimento:

Ensino fundamental da escola está organizado por ciclos () sim () não

Ensino fundamental modalidade EJA () sim () não

Ensino médio regular () sim () não

Ensino médio modalidade EJA () sim () não

Espaço Físico Pedagógico:

Nº. de dependências: _____ Nº. Salas de aula: _____

Possui: Sala de Vídeo? _____ Laboratório de Informática? _____ Sala de Leitura? _____

Biblioteca? _____ Sala da coordenação pedagógica? _____

Sala de Professores? _____ Sala de Horas Atividades? _____

Sala de Apoio Pedagógico? _____

Outras Dependências Pedagógicas: _____

EQUIPE GESTORA:

Nome do Diretor (a): _____

Idade: _____ Situação funcional: _____

Tempo de Serviço na Rede Estadual: _____

Tempo de Serviço na Direção da Escola:

Anos: _____; Períodos: _____; Períodos: _____ a _____;

Períodos: _____; Períodos: _____ a _____;

Formação Acadêmica:

Graduação: _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição: _____

Maior nível de Pós Graduação:

Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Nome Curso: _____

Área específica: _____

Ano/Conclusão: _____ Instituição: _____

COORDENADOR PEDAGÓGICO:

Número de Coordenadores Pedagógicos na Escola:

1.Nome:

Idade: _____ Situação Funcional: _____

Tempo de Serviço na Rede Estadual: _____

Tempo de Serviço na Coordenação da Escola: _____

Período de Trabalho (): _____

Formação Acadêmica

Graduação: _____ Ano: _____
 Instituição: _____
 Maior Nível de Pós Graduação: _____
 Nome do Curso: _____
 Área específica: _____
 Ano/Conclusão: _____ Instituição: _____

2. **Nome:** _____

Idade: _____ Situação Funcional: _____
 Tempo de Serviço na Rede Estadual: _____
 Tempo de Serviço na Coordenação da Escola: _____
 Período de trabalho () _____ ; _____ ; _____

Formação acadêmica

Graduação: _____ Ano de conclusão _____
 Instituição _____
 Maior Nível de Pós-Graduação:
 Especialização () Mestrado () Doutorado ()
 Nome do Curso: _____
 Área específica: _____
 Ano/Conclusão: _____ Instituição: _____

3. **Nome:** _____

Idade: _____ Situação Funcional: _____
 Tempo de Serviço na Rede Estadual: _____
 Tempo de Serviço na Coordenação da Escola: _____
 Período de trabalho () _____ ; _____ ; _____

Formação acadêmica

Graduação: _____ Ano de conclusão _____
 Instituição _____
 Maior Nível de Pós-Graduação:
 Especialização () Mestrado () Doutorado ()
 Nome do Curso: _____
 Área específica: _____
 Ano/Conclusão: _____ Instituição: _____

1. Projeto Político Pedagógico:

A escola possui Projeto Político Pedagógico elaborado na Proposta de Ciclos?

() sim () não

Como foi Elaborado o Projeto Político Pedagógico:

() pela Equipe Pedagógica (diretor, coordenador e professores)

() pelo Diretor

() pelo Coordenador

() pela Comunidade Escolar

() pelos Membros do Conselho Escolar

() Outros: _____

Período em que foi realizado/concluído: início _____ término _____

Está em Realização:

Período em que foi iniciado: _____ Período em que pretende concluí-lo: _____

Quais as pendências existentes:

2. Organização Didático-Curricular da Escola:

Indique abaixo a forma de *Organização Epistemológica do Currículo no 1º Ciclo* explicitado no PPP e/ou somente na prática curricular da escola:

- Disciplinarizado;
- Áreas de Conhecimentos;
- Integrado/Interdisciplinar;
- Integrado/Transdisciplinar;
- Por competências

Indique abaixo a forma de *Organização Epistemológica do Currículo no 2º Ciclo* explicitado no PPP e/ou somente na prática curricular da escola:

- Disciplinarizado;
- Áreas de Conhecimentos;
- Integrado/Interdisciplinar;
- Integrado/Transdisciplinar;
- Por competências

Indique abaixo a forma de *Organização Epistemológica do Currículo no 3º Ciclo* explicitado no PPP e/ou somente na prática curricular da escola:

- Disciplinarizado;
- Áreas de Conhecimentos;
- Integrado/Interdisciplinar;
- Integrado/Transdisciplinar;
- Por competências

A Organização Metodológica do Currículo no 1º Ciclo:

- Temas/Assuntos da Disciplina
- Unidades de Ensino no plano anual
- Tema Gerador
- Unidades Temáticas Integradas
- Projetos de Trabalho
- Complexo Temático
- Eixos Temáticos
- Unidades de Ensino do Livro Didático

Se houver, indique abaixo, as outras formas de organização que a escola trabalha em cada ciclo:

A Organização Metodológica do Currículo no 2º Ciclo:

- Temas/Assuntos da Disciplina
- Unidades de Ensino no plano anual
- Tema Gerador
- Unidades Temáticas Integradas
- Projetos de Trabalho
- Complexo Temático
- Eixos Temáticos
- Unidades de Ensino do Livro Didático

Se houver, indique abaixo, as outras formas de organização que a escola trabalha em cada ciclo:

A Organização Metodológica do Currículo no 3º Ciclo:

- Temas/Assuntos da Disciplina
- Unidades de Ensino no plano anual
- Tema Gerador
- Unidades Temáticas Integradas
- Projetos de Trabalho
- Complexo Temático
- Eixos Temáticos
- Unidades de Ensino do Livro Didático

Se houver, indique abaixo, as outras formas de organização que a escola trabalha em cada ciclo:

A Organização do Planejamento do Ensino

A Organização do Planejamento do Ensino no 1º Ciclo:

- Por Atividades
- Resolução de Problemas
- Questionários / Perguntas
- Ensino por Problematização
- Ensino através de Pesquisa
- Ensino por Competências
- Ensino por Modelos
- Estudo de Casos

Indique abaixo *as outras formas de organização do ensino* que a escola trabalha no 1º Ciclo:

A Organização do Planejamento do Ensino no 2º Ciclo:

- () Por Atividades
- () Resolução de Problemas
- () Questionários / Perguntas
- () Ensino por Problematização
- () Ensino através de Pesquisa
- () Ensino por Competências
- () Ensino por Modelos
- () Estudo de Casos

Indique abaixo *as outras formas de organização do ensino* que a escola trabalha no 2º Ciclo:

A Organização do Planejamento do Ensino no 3º Ciclo:

- () Por Atividades
- () Resolução de Problemas
- () Questionários / Perguntas
- () Ensino por Problematização
- () Ensino através de Pesquisa
- () Ensino por Competências
- () Ensino por Modelos
- () Estudo de Casos

Indique abaixo *as outras formas de organização do ensino* que a escola trabalha no 3º Ciclo:

A Escola definiu os conhecimentos a serem privilegiados no Planejamento Curricular nos Ciclos?

- () sim () não

Indique abaixo quais os principais conhecimentos definidos pela escola para serem desenvolvidas pelos alunos do 1º Ciclo:

Indique abaixo quais as principais conhecimentos definidos pela escola para serem desenvolvidos pelos alunos do 2º Ciclo:

Indique abaixo quais as principais conhecimentos definidos pela escola para serem desenvolvidos pelos alunos do 3º Ciclo:

Proposta de Avaliação do Processo Ensino/Aprendizagem:

Indique abaixo a *Função da Avaliação* adotadas pela escola:

- () Somativa

- Diagnóstica
- Emancipatória/Participativa
- Formativa
- Contínua/Processual
- Classificatória
- Eliminatória
- Comparativa de alunos
- Memorística dos conteúdos
- Certificativa
- Regulação

Indique abaixo as Estratégias de Avaliação da Aprendizagem adotadas pela escola:

- Uso de Portfólio/ Pasta Avaliativa
- Relatórios Descritivos
- Provas Escritas
- Provas Orais
- Caderno de Campo
- Ditado
- Trabalhos Escritos Individuais
- Trabalhos Escritos e Orais em Grupos
- Desenhos e Ilustrações
- Outras: _____

Finalidade da Avaliação da Aprendizagem:

- Aprovar ou Reprovar o Aluno
- Observar o Domínio Cognitivo dos alunos
- 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.
- Medir o conhecimento dos alunos para prepará-los para as avaliações da Provinha Brasil, Prova Brasil e SAEB.
- 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.

2. Dificuldades de Aprendizagem dos Alunos

Indique abaixo, *as dificuldades de aprendizagem que os alunos do 1º Ciclo apresentaram*, para que fossem encaminhados para a Sala de Apoio neste ano letivo de 2012:

Indique abaixo, as *dificuldades de aprendizagem que os alunos do 2º Ciclo* apresentaram, para que fossem encaminhados para a Sala de Apoio, neste ano letivo de 2012:

Indique abaixo, as *dificuldades de aprendizagem que os alunos do 3º Ciclo* apresentaram para que fossem encaminhados para a Sala de Apoio, neste ano letivo de 2012:

3. Organização do Trabalho do Professor Articulador:

Escolha do Professor Articulador:

Explique abaixo *a forma* de escolha do professor articulador do 1º Ciclo:

Registro das Atividades Desenvolvidas pelo Professor Articulador com os Alunos na Sala de Apoio:

Explique de que forma o Professor Articulador *registra as atividades desenvolvidas, os avanços e as dificuldades* dos alunos na Sala de Apoio do 1º Ciclo:

Explique de que forma o Professor Articulador *registra as atividades desenvolvidas, os avanços e as dificuldades* dos alunos na Sala de Apoio do 2º Ciclo:

Explique de que forma o Professor Articulador *registra as atividades desenvolvidas, os avanços e as dificuldades* dos alunos na Sala de Apoio do 3º Ciclo:

Participação dos Alunos na Sala de Apoio:

Definição para encaminhamento dos Alunos a Sala de Apoio:

- Antes de encaminhar o aluno para a sala de apoio, o professor regente esgota todas as possibilidades de intervenção pedagógica .
- Encaminha o aluno logo que apresenta dificuldades de aprendizagem.
- Encaminha o aluno, logo após a realização de avaliação somativa.
- Encaminha os alunos que apresentam faltas excessivas.
- Encaminha para a sala de apoio os alunos com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP), de um ciclo para outro.
- Encaminha para a sala de apoio os alunos sem Plano de Apoio Pedagógico (PPAP), de um ciclo para outro.
- Considera os níveis de desenvolvimento da aprendizagem definido pela escola para o ciclo/turma de idade.
- Não considera os níveis de desenvolvimento da aprendizagem definido pela escola para o ciclo/turma de idade.
- Outros: _____

Assinale abaixo, **as alternativas** que melhor correspondem à realidade de sua escola:

- A escola comunica por escrito aos pais a necessidade dos alunos participarem da Sala de Apoio
- Os pais aceitam e acompanham a presença dos filhos na Sala de Apoio

- () Os alunos *têm problemas* para participarem da Sala de Apoio *no outro turno*
- () A maioria dos alunos *não apresentam problemas* para participarem da Sala de Apoio *no outro turno*.
- () O aluno que participa da Sala de Apoio *tem sofrido alguma discriminação pelos colegas de turma*.
- () O aluno que participa da Sala de Apoio *tem sofrido alguma discriminação por parte de professor(es) da escola*
- () O aluno que participa da Sala de Apoio *tem sofrido alguma discriminação por parte de funcionários da escola*

Organização da Sala de Apoio

Quantos alunos os Professores Articuladores atenderam em média durante o ano letivo de 2012:

No 1º Ciclo: _____

No 2º Ciclo: _____

No 3º Ciclo: _____

Qual a faixa etária destes alunos no 1º Ciclo?

Qual a faixa etária destes alunos no 2º Ciclo?

Qual a faixa etária destes alunos no 3º Ciclo?

Tempo médio de permanência dos alunos na Sala de Apoio:

() uma semana

() 10 a 15 dias

() 30 dias

() Outros:

Espaço de atendimento para a Sala de Apoio

() Possui espaço específico para atendimento aos alunos

() Funciona no espaço da Biblioteca

() Funciona no espaço da Sala dos Professores

() Outros: _____

*Diante das Dificuldades de Aprendizagem apresentadas pelos alunos do 1º Ciclo, como o professor regente e o professor articulador definem o **Plano de Apoio** para atendimento a esses alunos:*

() Estudam coletivamente as dificuldades apresentadas pelos alunos

() Estabelecem *estratégias didáticas diferentes* para motivar os alunos

() O professor articulador *aplica* o plano de ensino do professor regente

() O professor articulador *define* o Plano de Apoio individualmente

() O professor articulador *discute com o professor regente e elabora individualmente* o

Plano de Apoio.

() O professor regente *não participa* da elaboração do Plano de Apoio

() O Coordenador Pedagógico *acompanha* a elaboração e o desenvolvimento do Plano de Apoio.

() O Coordenador Pedagógico *não acompanha* a elaboração e o desenvolvimento do Plano de Apoio.

*Diante das Dificuldades de Aprendizagem apresentadas pelos alunos do 2º Ciclo, como o professor regente e o professor articulador definem o **Plano de Apoio** para atendimento a esses alunos:*

() Estudam coletivamente as dificuldades apresentadas pelos alunos

- Estabelecem *estratégias didáticas diferentes* para motivar os alunos
- O professor articulador *aplica* o plano de ensino do professor regente
- O professor articulador *define* o Plano de Apoio individualmente
- O professor articulador *discute com o professor regente e elabora individualmente* o Plano de Apoio.
- O professor regente *não participa* da elaboração do Plano de Apoio
- O Coordenador Pedagógico *acompanha* a elaboração e o desenvolvimento do Plano de Apoio
- O Coordenador Pedagógico *não acompanha* a elaboração e o desenvolvimento do Plano de Apoio

*Diante das Dificuldades de Aprendizagem apresentadas pelos alunos do 3º Ciclo, como o professor regente e o professor articulador definem o **Plano de Apoio** para atendimento a esses alunos:*

- Estudam coletivamente as dificuldades apresentadas pelos alunos
- Estabelecem *estratégias didáticas diferentes* para motivar os alunos
- O professor articulador *aplica* o plano de ensino do professor regente
- O professor articulador *define* o Plano de Apoio individualmente
- O professor articulador *discute com o professor regente e elabora individualmente* o Plano de Apoio.
- O professor regente *não participa* da elaboração do Plano de Apoio
- O Coordenador Pedagógico *acompanha* a elaboração e o desenvolvimento do Plano de Apoio
- O Coordenador Pedagógico *não acompanha* a elaboração e o desenvolvimento do Plano de Apoio

11. Atribuição da Jornada de Trabalho do Professor Regente

Organização do Professor Regente no 1º Ciclo:

- Atribui aula **anualmente** e acompanha os alunos de sua turma durante os três anos do ciclo.
- Atribui aula **anualmente** e não acompanha os alunos de sua turma durante os três anos do ciclo.
- Atribui aula **de três em três** anos acompanhando os alunos da sua turma no mesmo ciclo.
- Conta os pontos e escolhe a turma/ciclo **sem dar** continuidade no ciclo, com os alunos de sua turma
- Conta os pontos e escolhe a turma/ciclo **dando** continuidade no mesmo ciclo com os alunos de sua turma
- Outras formas: _____

Organização do Professor Regente no 2º Ciclo:

- Atribui aula **anualmente** e acompanha os alunos de sua turma durante os três anos do ciclo.
- Atribui aula **anualmente** e não acompanha os alunos de sua turma durante os três anos do ciclo.
- Atribui aula **de três em três** anos acompanhando os alunos da sua turma no mesmo ciclo.
- Conta os pontos e escolhe a turma/ciclo **sem dar** continuidade no ciclo, com os alunos de sua turma
- Conta os pontos e escolhe a turma/ciclo **dando** continuidade no mesmo ciclo com os alunos de sua turma
- Outras formas:

Organização do Professor Regente no 3º Ciclo:

- () Atribui aula, no mesmo ciclo/turma, **anualmente** e acompanha seus alunos durante os três anos.
- () Atribui aula, no mesmo ciclo/turma, **anualmente** e não acompanha seus alunos durante os três anos.
- () Atribui aula **de três em três** anos acompanhando os alunos da sua turma no mesmo ciclo.
- () Atribui aula dando continuidade na mesma turma/ciclo **durante os três anos do ciclo.**
- () Conta os pontos e escolhe a turma/ciclo **sem dar** continuidade com seus alunos.
- () Conta os pontos e escolhe a turma/ciclo **dando** continuidade com seus alunos.
- () Outras formas:

12. Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico:

- () Participa da atribuição de aulas, garantindo a continuidade do professor nas turmas.
- () Orienta a matrículas dos alunos, por idades/ciclo.
- () Discute com os professores Regentes e Articuladores, as dificuldades dos alunos que serão encaminhados para a sala de apoio.
- () Realiza reunião do coletivo dos ciclos periodicamente.
- () Orienta os professores na elaboração dos Relatórios Individuais dos alunos.
- () Realiza reunião com os pais de cada ciclo para explicar a nova proposta pedagógica.
- () Realiza reunião com o coletivo dos ciclos para discutir as dificuldades em desenvolver a proposta pedagógica dos ciclos.
- () Organiza e acompanha o atendimento dos alunos na Sala de Superação.
- () Realiza reuniões para discussão do desenvolvimento formativo dos alunos na Sala de Superação.
- () Orienta os Professores Regentes na **identificação das dificuldades de aprendizagem** apresentadas pelos alunos que irão para a Sala de Apoio.
- () Orienta os Professores Articuladores na elaboração do **Relatório dos avanços de aprendizagens** do aluno da Sala de Apoio.
- () Orienta os Professores Regentes e Professores Articuladores no Planejamento Didático-Curricular, conforme a proposta do Ciclo de Formação Humana.

13. Organização do Trabalho do Diretor:

- () Elabora, executa e avalia o Projeto Político Pedagógico-PPP da escola na perspectiva da Organização da Escola por Ciclos.
- () Participa da elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento Estratégico-PDE na perspectiva da Política Pedagógica da Organização da Escola por Ciclos.
- () Negocia e efetiva as condições estruturais para desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola.

- () Acompanha sistematicamente a elaboração, execução e avaliação das intervenções da equipe pedagógica sobre os processos de avaliação da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental.
- () Define, acompanha e avalia coletivamente as metas das ações pedagógicas, técnico-administrativas e financeiras da escola.
- () Define e executa as ações inerentes as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação.
- () Cria estratégias para a efetivação da participação da comunidade escolar no processo de tomadas de decisão sobre a política pedagógica de Ciclos da escola.
- () Define e executa as estratégias de comunicação e informação da política pedagógica de Ciclos às famílias e alunos da escola.
- () Orienta e acompanha a equipe técnica administrativa na mudança de postura para enfrentar os desafios da proposta de ciclos no cotidiano escolar.
- () Define as estratégias para efetivação e acompanhamento das Horas Atividades de todos os professores da escola.
- () Garante na atribuição de classe/aulas da equipe da escola, a continuidade do professor regente nas turmas/ idades/ciclos.
- () Orienta e acompanha as matriculas dos alunos, garantindo a permanência dos mesmos na turma de suas idades/ciclos.
- () Acompanha com a equipe pedagógica o processo de aprendizagem dos alunos que participam da Sala de Apoio.
- () Orienta, favorece as condições e acompanha o atendimento dos alunos na Sala de Superação.
- () Promove reuniões com os pais para explicar a nova proposta pedagógica.

Observação:

Data da Entrega do Instrumento: _____

Nome do(s) Responsável (eis) pelas informações:

Muito Obrigada pela sua Colaboração.

Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes
Grupo de Pesquisa em Currículo, Formação e Práticas
Escolares/IE/UFMT

APÊNDICE C– Questionário aplicado aos Professores Regentes da escola (2012)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
Instituto de Educação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/IE/UFMT

CARO (A) COLEGA
PROFESSOR (A)

Solicitamos a você e a toda a sua equipe a **colaboração** no fornecimento de alguns dados especificados neste questionário como parte do desenvolvimento de uma pesquisa bastante ampla sobre a Proposta de Política Pedagógica de Organização da Escola por Ciclos no Sistema Estadual de Mato Grosso, em realização pelo *Grupo de Pesquisa: Currículo, Formação e Práticas Escolares* que coordeno junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da UFMT.

Queremos deixar claro que esta sua participação no levantamento dos dados será evidenciada no Relatório da Pesquisa de forma nominal como colaboradores de primeira ordem. Quando da socialização dos resultados da pesquisa vocês serão os primeiros a discutirem com o Grupo de Pesquisa sobre os resultados alcançados.

Contando com sua colaboração efetiva, desde já agradecemos sua disponibilidade e cooperação em colocar um pouco do seu tempo tão precioso para fornecer os dados aqui solicitados.

Cuiabá, 23/06/ 2012

Silva Rosa de Oliveira

Mestranda em Educação - CAPES/UFMT

Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes

Coordenadora da Pesquisa/ UFMT/FAPEMAT

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome da escola:

Endereço:

2. PROFESSOR REGENTE

Nome: _____

Telefone _____

E-mail: _____

Idade: _____ Situação Funcional: _____

Tempo de Serviço na Rede Estadual: _____

Tempo de Serviço na Escola: _____

Período de Trabalho: _____

2.1. FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação: _____ Ano de conclusão _____

Instituição _____

Maior Nível de Pós-Graduação:

Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Nome Curso: _____

Área específica: _____

Ano/Conclusão: _____ Instituição: _____

2. CARACTERIZAÇÃO

Tempo de Serviço no 2º Ciclo: _____

Turma / Fase do 2º Ciclo com qual trabalha:

- () 1ª Fase - turma de 9 a 10 anos
 () 2ª Fase - turma de 10 a 11 anos
 () 3ª Fase – 11 a 12 anos

3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:

A escola possui Projeto Político Pedagógico elaborado na Proposta de Ciclos?

- () sim () não

Como foi Elaborado o Projeto Político Pedagógico:

- () pela Equipe Pedagógica (diretor, coordenador e professores)
 () pelo Diretor
 () pelo Coordenador
 () pela Comunidade Escolar
 () pelos Membros do Conselho Escolar
 () Outros: _____

Período em que foi realizado/concluído: início _____ término _____

Está em Realização:

Período em que foi iniciado: _____ Período em que pretende concluí-lo: _____

Quais as pendências existentes:

3. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-CURRICULAR DA ESCOLA:

Indique abaixo a forma de *Organização Epistemológica do Currículo no 2º Ciclo* explicitado no PPP e/ou somente na prática curricular da escola:

- () Disciplinarizado;
 () Áreas de Conhecimentos;

- Integrado/Interdisciplinar;
- Integrado/Transdisciplinar;
- Por competências

5. A Organização Metodológica do Currículo no 2º Ciclo:

- Temas/Assuntos da Disciplina
- Unidades de Ensino no plano anual
- Tema Gerador
- Unidades Temáticas Integradas
- Projetos de Trabalho
- Complexo Temático
- Eixos Temáticos
- Unidades de Ensino do Livro Didático

Se houver, indique abaixo, as outras formas de organização que a escola trabalha em cada ciclo:

6. A organização do Planejamento do Ensino

A Organização do Planejamento do Ensino no 2º Ciclo:

- Por Atividades
- Resolução de Problemas
- Questionários / Perguntas
- Ensino por Problematização
- Ensino através de Pesquisa
- Ensino por Competências
- Ensino por Modelos
- Estudo de Casos

Indique abaixo *as outras formas de organização do ensino* que a escola trabalha no 2º Ciclo:

7. Indique abaixo quais as principais *conhecimentos definidos pela escola* para serem desenvolvidos pelos alunos do 2º Ciclo:

8. PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM:

Indique abaixo a Função da Avaliação adotadas pela escola:

- Somativa
- Diagnóstica
- Emancipatória/Participativa
- Formativa
- Continua/Processual
- Classificatória
- Eliminatória
- Comparativa de alunos
- Memorística dos conteúdos
- Certificativa
- Regulação

8.1- Indique abaixo as Estratégias de Avaliação da Aprendizagem adotadas pela escola:

- Uso de Portfólio/ Pasta Avaliativa

Relatórios Descritivos

Provas Escritas

Provas Orais

Caderno de Campo

Ditado

Trabalhos Escritos Individuais

Trabalhos Escritos e Orais em Grupos

Desenhos e Ilustrações

Outras: _____

8.2- Finalidade da Avaliação da Aprendizagem:

Aprovar ou Reprovar o Aluno

Observar o Domínio Cognitivo dos alunos

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.

Medir o conhecimento dos alunos para prepará-los para as avaliações da Provinha Brasil, Prova Brasil e SAEB.

() 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.

9.SALA DE APOIO PEDAGÓGICO

Na Turma em que trabalha tem alunos que frequentam a Sala de Apoio Pedagógico

() Sim () Não

Se, *Sim* quantos são os alunos: _____.

9.1.Geralmente como comportam os seus alunos que apresentam *dificuldades de aprendizagens e estão na sala de apoio*:

() ficam mais interessados e participativos na aula.

() não realizam as atividades elaboradas e propostas pelo professor pelo professor regente.

() começam as atividades e logo perdem o interesse se despertando.

() faltam as aulas com frequência.

() Possuem um histórico de indisciplina.

() São alunos que possuem Plano de Apoio Pedagógico (PAP), de um ciclo para outro.

() expõem com mais liberdade ao professor regente as dificuldades de aprendizagem que estão sentindo.

Outros:

9.2-Explique abaixo, *as dificuldades de aprendizagem nos conteúdos curriculares que seus alunos do 2º CICLO* apresentam, para que sejam encaminhados para a Sala de Apoio Pedagógico neste ano.

9.3- Como você faz o *Registro das dificuldades de aprendizagens dos alunos para serem discutidas e encaminhadas ao Professor Articulador?*

9.4-Indique abaixo, como é *organizado o trabalho* do Professor Articulador na escola:

() Você e o Professor Articulador estudam coletivamente as dificuldades apresentadas pelos alunos e em seguida elaboram juntos o Plano de Intervenção para ser desenvolvido na Sala de Apoio.

() Você e o Professor Articulador discutem juntos e o Professor Articulador elabora individualmente o Plano de Intervenção..

() O Professor Articulador elabora sozinho o Plano de Intervenção devido ser ele o responsável pelo atendimento das dificuldades de aprendizagens dos alunos na escola.

() O professor Articulador discute e elabora com o Coordenador Pedagógico o Plano de Intervenção.

9.4-O que contém no Relatório apresentado para você pelo Professor Articulador quando o aluno deixa a Sala de Apoio Pedagógico?

9.5-Você considera que *a prática pedagógica do professor articulador* é diferenciada daquela que você desenvolve com seus alunos? ()sim () não

Explique sua resposta:

9.6-Dê sua *opinião sobre o funcionamento/existência da Sala de Apoio Pedagógico* na proposta de organização em ciclos de formação de sua escola:

Agradecemos sua Colaboração.

Silva Rosa de Oliveira
Mestranda em Educação - CAPES/UFMT

Prof^a. Dr^a. Jorcelina Elisabeth Fernandes
Grupo de Pesquisa em Currículo, Formação e Práticas Escolares
PPGE/IE/UFMT

Data da Entrega do Instrumento: _____

APÊNDICE D– Questionário aplicado ao Professor Articulador da escola (2012)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
Instituto de Educação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/IE/UFMT

CARO (A) COLEGA

PROFESSOR (A) ARTICULADOR (A)

Solicitamos a você e a toda a sua equipe **a colaboração** no fornecimento de alguns dados especificados neste questionário como parte do desenvolvimento de uma pesquisa bastante ampla sobre a Proposta de Política Pedagógica de Organização da Escola por Ciclos no Sistema Estadual de Mato Grosso, em realização pelo *Grupo de Pesquisa: Currículo, Formação e Práticas Escolares* que coordeno junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da UFMT.

Queremos deixar claro que esta sua participação no levantamento dos dados será evidenciada no Relatório da Pesquisa de forma nominal como colaboradores de primeira ordem. Quando da socialização dos resultados da pesquisa vocês serão os primeiros a discutirem com o Grupo de Pesquisa sobre os resultados alcançados.

Contando com sua colaboração efetiva, desde já agradecemos sua disponibilidade e cooperação em colocar um pouco do seu tempo tão precioso para fornecer os dados aqui solicitados.

Cuiabá, 07 de Maio 2012.

Silva Rosa de Oliveira

Mestranda em Educação - CAPES/UFMT

Profa. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes

Coordenadora da Pesquisa/ UFMT/FAPEMAT

3. IDENTIFICAÇÃO

Nome da escola:

Endereço:

4. PROFESSOR ARTICULADOR

Nome: _____

Telefone _____

e-mail: _____

Idade: _____ Situação Funcional: _____

Tempo de Serviço na Rede Estadual: _____

Tempo de Serviço na Escola: _____ quanto tempo como professor(a) articulador(a):

Período de Trabalho: _____

2.1. FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação: _____ Ano de conclusão _____

Instituição _____

Maior Nível de Pós-Graduação:

Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Nome Curso: _____

Área específica: _____

Ano/Conclusão: _____ Instituição: _____

5. CARACTERIZAÇÃO

Ciclo com qual trabalha:

() 1ª Ciclo

() 2ª Ciclo

() 3ª Ciclo

No 2º Ciclo com qual turma / Fase trabalha:

- 1ª Fase - turma de 9 a 10 anos
- 2ª Fase - turma de 10 a 11 anos
- 3ª Fase – 11 a 12 anos

4. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:

A escola possui Projeto Político Pedagógico elaborado na Proposta de Ciclos?

- sim não

Como foi Elaborado o Projeto Político Pedagógico:

- pela Equipe Pedagógica (diretor, coordenador e professores)
- pelo Diretor
- pelo Coordenador
- pela Comunidade Escolar
- pelos Membros do Conselho Escolar
- Outros: _____

Período em que foi realizado/concluído: início _____ término _____

Está em Realização:

Período em que foi iniciado: _____ Período em que pretende concluí-lo: _____

Quais as pendências existentes:

5. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-CURRICULAR DA ESCOLA:

Indique abaixo a forma de *Organização Epistemológica do Currículo no 2º Ciclo* explicitado no PPP e/ou somente na prática curricular da escola:

- Disciplinarizado;
- Áreas de Conhecimentos;
- Integrado/Interdisciplinar;
- Integrado/Transdisciplinar;
- Por competências

6. A Organização Metodológica do Currículo no 2º Ciclo:

- Temas/Assuntos da Disciplina
- Unidades de Ensino no plano anual
- Tema Gerador
- Unidades Temáticas Integradas
- Projetos de Trabalho
- Complexo Temático
- Eixos Temáticos
- Unidades de Ensino do Livro Didático

Se houver, indique abaixo, as outras formas de organização que a escola trabalha em cada ciclo:

7. A ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DO ENSINO

A Organização do Planejamento do Ensino no 2º Ciclo:

- Por Atividades
- Resolução de Problemas

- Questionários / Perguntas
- Ensino por Problematização
- Ensino através de Pesquisa
- Ensino por Competências
- Ensino por Modelos
- Estudo de Casos

Indique abaixo *as outras formas de organização do ensino* que a escola trabalha no 2º Ciclo:

8. Indique abaixo quais as principais *conhecimentos definidos pela escola* para serem desenvolvidos pelos alunos do 2º Ciclo:

9. PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM:

Indique abaixo a *Função da Avaliação* adotadas pela escola:

- Somativa
- Diagnóstica
- Emancipatória/Participativa
- Formativa
- Contínua/Processual
- Classificatória
- Eliminatória
- Comparativa de alunos
- Memorística dos conteúdos

- Certificativa
- Regulação

9.1- Indique abaixo as Estratégias de Avaliação da Aprendizagem adotadas pela escola:

- Uso de Portfólio/ Pasta Avaliativa
 - Relatórios Descritivos
 - Provas Escritas
 - Provas Orais
 - Caderno de Campo
 - Ditado
 - Trabalhos Escritos Individuais
 - Trabalhos Escritos e Orais em Grupos
 - Desenhos e Ilustrações
 - Outras: _____
-
-

9.2- Finalidade da Avaliação da Aprendizagem:

- Aprovar ou Reprovar o Aluno
- Observar o Domínio Cognitivo dos alunos
- 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.
- Medir o conhecimento dos alunos para prepará-los para as avaliações da Provinha Brasil, Prova Brasil e SAEB.

() 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.

11. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR ARTICULADOR

11.1-*Escolha do Professor Articulador*

Explique abaixo *a forma* pela qual você foi escolhido para ser professor articulador do 2º Ciclo na escola:

11.2- Organização da Sala de Apoio

Quantos alunos você atende:

No 2º Ciclo: _____

Qual a faixa etária destes alunos no 2º Ciclo? _____

Em que turno(s) você atende os alunos: _____

Tempo médio de permanência dos alunos na Sala de Apoio:

- () uma semana
- () 10 a 15 dias
- () 30 dias

() Outros:

11. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR ARTICULADOR

11.1-*Escolha do Professor Articulador*

Explique abaixo *a forma* pela qual você foi escolhido para ser professor articulador do 2º Ciclo na escola:

11.2- **Organização da Sala de Apoio**

Quantos alunos você atende:

No 2º Ciclo: _____

Qual a faixa etária destes alunos no 2º Ciclo? _____

Em que turno(s) você atende os alunos: _____

Tempo médio de permanência dos alunos na Sala de Apoio:

() uma semana

() 10 a 15 dias

() 30 dias

() Outros: _____

Espaço Físico Pedagógico

Em que espaço acontece às aulas de apoio pedagógico:

Sala de Vídeo ()

Laboratório de Informática ()

Biblioteca ()

Sala da coordenação pedagógica ()

Sala dos Professores ()

Sala de recursos ()

Sala específica de Apoio Pedagógico ()

Outros: _____

12.Participação dos Alunos na Sala de Apoio:

Assinale os itens abaixo que são considerados pela escola para encaminhamento dos Alunos a Sala de Apoio:

() Antes de encaminhar o aluno para a sala de apoio,o professor regente esgota todas as possibilidades de intervenção pedagógica .

() O professor regente encaminha o aluno logo que apresenta dificuldades de aprendizagem.

() É encaminhado para a sala de apoio pedagógico o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem logo após a realização de avaliação somativa.

() É encaminhado para a sala de apoio pedagógico o aluno que apresenta faltas excessivas.

() É encaminhado para a sala de apoio o aluno com Plano de Apoio Pedagógico, de um ciclo para outro.

() A escola considera os níveis de desenvolvimento da aprendizagem definido pela escola para o ciclo/turma de idade.

() A escola não considera os níveis de desenvolvimento da aprendizagem definido pela escola para o ciclo/turma de idade.

() Outros:

Assinale abaixo, *as alternativas* que melhor correspondem à forma como a escola acompanha a participação dos alunos na Sala de Apoio:

() A escola comunica por escrito aos pais a necessidade dos alunos participarem da Sala de Apoio

() Os pais aceitam e acompanham a presença dos filhos na Sala de Apoio

() Os alunos *têm problemas* para participarem da Sala de Apoio *no outro turno*

() A maioria dos alunos *não apresentam problemas* para participarem da Sala de Apoio *no outro turno*.

() O aluno que participa da Sala de Apoio *tem sofrido alguma discriminação pelos colegas de turma*.

() O aluno que participa da Sala de Apoio *tem sofrido alguma discriminação por parte de professor(es) da escola*

() O aluno que participa da Sala de Apoio *tem sofrido alguma discriminação por parte de funcionários da escola*.

Explique abaixo as providências que a escola realiza quando a aluno está com problemas para frequentar a sala de apoio:

13- AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS

Explique abaixo, *as dificuldades de aprendizagem nos conteúdos curriculares que os alunos do 2º CICLO* apresentaram, para que fossem encaminhados para a Sala de Apoio:

Diante das *Dificuldades de Aprendizagens* apresentadas pelos alunos do 2º CICLO, como é definido o **Plano de Apoio** para atendimento a esses alunos:

- Você e o professor regente *estudam coletivamente* as dificuldades apresentadas pelos alunos
- Você e o professor regente estabelecem *estratégias didáticas diferentes* para motivar os alunos
- O professor articulador *aplica* o plano de ensino do professor regente
- O professor articulador *define* o Plano de Apoio individualmente.
- O professor articulador *discute com o professor regente e elabora individualmente* o Plano de Apoio.
- O professor regente *não participa* da elaboração do Plano de Apoio
- O Coordenador Pedagógico *acompanha* a elaboração e o desenvolvimento do Plano de Apoio.
- O Coordenador Pedagógico *não acompanha* a elaboração e o desenvolvimento do Plano de Apoio.

14- REGISTROS DAS ATIVIDADES

Registro das Atividades Desenvolvidas pelo Professor Articulador com os Alunos na Sala de Apoio:

Explique de que forma o Professor Articulador *registra as atividades desenvolvidas, os avanços e as dificuldades* dos alunos na Sala de Apoio do 2º Ciclo:

15– INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Marque a alternativa que se aproxima a realidade prática na escola:

- O Professor Articulador utiliza o mesmo plano do professor regente
- O Professor Articulador trabalha as dificuldades do aluno no conteúdo curricular com estratégia didática diferente do professor regente.
- O Professor Articulador replaneja o plano do Professor Regente
- o Professor Articulador faz uso de materiais didáticos e atividades alternativas para desenvolvimento das aulas na sala de apoio.
- As intervenções para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos são realizadas a partir das dificuldades aprendizagens dos alunos diagnosticadas pelo Professor Regente .
- são realizadas avaliações sistemáticas para identificar os avanços das aprendizagens dos alunos na sala de apoio pedagógico.
- os alunos fazem na sala de apoio as mesmas atividades em que tiveram maiores dificuldades em realizar na sala de aula do professor regente.

Como você elabora o Relatório que é apresentado para o Professor Regente quando o aluno deixa a Sala de Apoio Pedagógico?

Você considera que *a sua prática pedagógica na sala de apoio pedagógico* é diferenciada daquela que desenvolveria na sala de aula regular? () sim () não

Explique sua resposta:

16- A AVALIAÇÃO NA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO

Explique como você avalia as atividades realizadas pelos alunos na sala de apoio pedagógico:

Explique como você faz o registro do *acompanhamento das aprendizagens de cada aluno* na sala de apoio pedagógico:

17. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS QUE PARTICIPAM DA SALA DE APOIO

Fale um pouco sobre as condições de aprendizagem em que se encontram os alunos da sua sala de apoio do 2º ciclo neste ano.

Dê sua opinião sobre o funcionamento/existência da Sala de Apoio Pedagógico na proposta de organização em ciclos formação de sua escola:

Agradecemos sua Colaboração.

Silva Rosa de Oliveira

Mestranda em Educação - CAPES/UFMT

Prof^a. Dr^a. Jorcelina Elisabeth Fernandes

Grupo de Pesquisa em Currículo, Formação e Práticas Escolares.

PPGE/IE/UFMT

Data da Entrega do Instrumento: _____

**APÊNDICE E- Protocolo de observação realizada na Sala de Apoio
Pedagógico(2012)**



PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE – UFMT
APÊNDICE – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO
Escolas Estaduais de Cuiabá

Escola:

Horas:	Turno:
Turma: Sala de Apoio Pedagógico	Professor (a):
Ano letivo: 2013	Período: Primeiro semestre

01	Números de alunos atendidos.
02	Descrição do início das Aulas
03	Estratégias didáticas utilizadas pelo professor articulador.
04	Metodologia de ensino utilizada pelo Professor Articulador
05	O tratamento dado aos Conteúdos Didáticos
06	A organização do espaço da Sala de Apoio Pedagógico na realização das atividades
07	O Professor Articulador orienta e acompanha os alunos nas atividades a serem desenvolvidas
08	De que forma se dão o registro dos desempenhos dos alunos.
09	A utilização do tempo da aula para a realização das atividades proposta
10	Atendimento dos alunos em sua individualidade
11	Quantas vezes o aluno vem por semana nas aulas de apoio pedagógico
12	Quantas horas de atendimento por dia na sala de apoio pedagógico.
13	Relação de trabalho Professor Articulador e Coordenador pedagógico.
14	Relação de trabalho Professor Articulador e Professor Regente
15	Frequência da participação dos pais na sala de apoio.
16	Formas de avaliação da aprendizagem utilizada pelo Professor Articulador
17	Outras observações referentes à sala de apoio pedagógico.
18	Outras observações referentes à organização do funcionamento da escola.

APÊNDICE F- Roteiro de Entrevista com Professores Articuladores (2012)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/IE/UFMT.

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA - **PROFESSOR (A) ARTICULADOR (A)**

Nome do Entrevistado (a) _____

Escola _____

Data _____ Horário _____ Local _____

Ciclos e Sala de Apoio Pedagógico

1. Como você conheceu a proposta da escola organização por ciclos? Você fez nestes dois últimos anos (2011 e 2012) formações continuada para trabalhar com a proposta de ciclos? Qual o conteúdo do curso?
2. Aqui nessa escola, que orientações você recebeu para trabalhar com a proposta da escola organizada por ciclos?
3. Que diferença você vê na organização da escola de nove anos para a organizada por ciclos?
4. Que orientação você recebe da escola para organizar e trabalhar com a Sala de Apoio?
5. Por que você atende os alunos da sala de apoio no contraturno?
6. Por que você atende os alunos da sala de apoio no mesmo turno? Não haveria prejuízo de outras aprendizagens se o aluno ficar fora da sua sala de aula regular?
7. O que você explica sobre o seu trabalho na sala de apoio para os pais dos seus alunos?
8. O que os alunos comentam com você sobre os estudos deles na Sala de Apoio?

Organização didático-curricular na escola

9. Você respondeu no questionário que as dificuldades/necessidades de ensino e aprendizagem dos alunos do 2º ciclo que estão na sala de apoio da escola é leitura e escrita.

Explique quais dificuldades são apresentadas pelos alunos na leitura. E na escrita. Por que eles apresentam essas dificuldades de leitura? E de escrita?

10. Considerando essas necessidades dos alunos da sala de apoio como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados?

11. Que preocupações você tem quando planeja a metodologia de ensino (estratégias, materiais didáticos, técnicas de ensino) para trabalhar com os alunos na sala de apoio?

12. Com quem você discute na escola a forma de avaliação dos alunos da sala de apoio? Há alguma orientação/critérios determinados pela escola? E a SEDUC? E o CEFAPRO?

13. Como você faz a avaliação processual das aprendizagens dos seus alunos da sala de apoio com relação às dificuldades de leitura e escrita apresentadas?

14. Que aspectos das aprendizagens você registra no relatório avaliativo do aluno para entregar ao professor regente?

15. Você com a professora regente dos seus alunos têm momentos programados para discutirem e orientarem o trabalho pedagógico com os alunos da Sala de Apoio?

16-Existem alunos neste primeiro semestre 2012, que deixou/deixaram a sala de apoio pedagógico porque conseguiram melhorias nas aprendizagens? Fale um pouco sobre os seus alunos que obtiveram sucesso na sala de apoio no 1º semestre?

Trabalho do Professor Articulador

17-Como você foi escolhida para ser Professor Articulador em sua escola? Que sugestões você tem para a escolha do professor articulador?

18- O que você explica sobre o seu trabalho na sala de apoio para os pais dos seus alunos?

19-De que maneira é comunicado aos pais o avanço apresentado pelo aluno, após deixarem de freqüentar as aulas de apoio pedagógico.

20-Existem alunos na sala de apoio pedagógico que participam a mais de 6 meses e não apresentaram avanços? Quais medidas você tem tomado? Como a equipe pedagógica discute este fato?

21- No questionário você diz que o coordenador pedagógico tem acompanhado o processo de elaboração e execução do plano de apoio. Comente como é esse acompanhamento.