



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

KELLY KATIA DAMASCENO

**A ESCOLA POR CICLOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE
CUIABÁ/MT: “Expectativas de avanços em um espaço de contradições”**

BELÉM/PARÁ

2019

KELLY KATIA DAMASCENO

**A ESCOLA POR CICLOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE
CUIABÁ/MT: Expectativas de avanços em um espaço de contradições”**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira.

BELÉM/PARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

D155e DAMASCENO, KELLY KATIA
A ESCOLA POR CICLOS NA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE CUIABÁ/MT : "Expectativas
de avanços em um espaço de contradições" / KELLY KATIA
DAMASCENO. — 2019.
202 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro
Ferreira

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade
Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Materialismo Histórico-Dialético. 2. Pedagogia
Histórico-Crítica. 3. Ciclos de Formação Humana. 4.
Aprovação e Reprovação. I. Título.

CDD 370

KELLY KATIA DAMASCENO

**A ESCOLA POR CICLOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE
CUIABÁ/MT: Expectativas de avanços em um espaço de contradições”**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 30 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profª Drª Eliana da Silva Felipe
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profª Drª Julia Malanchen
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

A ti meu amor eterno, Jurandir (*in memoriam*), pelo incentivo incondicional, para além deste projeto profissional e familiar, mas por toda minha trajetória de vida e acadêmica compartilhada contigo desde o 2º grau.

A Isis e Ian Lucas, frutos de uma união de amor, companheirismo e respeito.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

“Quando se sonha sozinho é apenas um sonho. Quando se sonha juntos é o começo da realidade.” (Dom Quixote)

A todos os professores que lutam por uma educação com qualidade social para todas as crianças, jovens e adultos num país tão desigual.

Aos professores que disponibilizaram tempo para contribuir com essa investigação.

AGRADECIMENTOS

Nunca estive sozinha nesse ciclo da vida com atribuições e vitórias!

A Deus por se fazer presente em todos os ciclos da minha vida.

As minhas raízes...meu pai (*in memoriam*) pelo incentivo irrestrito aos estudos. Minha mãe pela força e fé. Sempre acredito que eu seria capaz de cumprir mais um ciclo da minha vida.

Às gerações que vieram antes de mim...sem dúvida a história que escreveram contribuiu para a escrita da minha própria história. Em especial, minha avó Cida por todas as orações e em acreditar que a neta mais velha conseguiria chegar até o fim desse projeto.

Aos meus amados irmãos...Minha irmã mesmo diante de seus próprios desafios contribuiu e me incentivou a atravessar as tempestades. Meu irmão por acreditar em mim. Vocês são os irmãos que mais amo neste mundo!

Ao orientador professor Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira pela oportunidade oferecida, por não teres desistido de mim, ao contrário, sempre trazia palavras de incentivo que me fortaleceram a seguir em frente!

Às professoras do PPGED, Sônia Regina Teixeira, Sônia Araújo, Vera Jacob, Olgaíses Maués, Arlete Camargo, Eliana Felipe, Celi Nunes, profissionais dedicadas e inspirações para os profissionais que escolheram a docência como profissão.

Aos professores Julia Malachan, Edilan Quaresma, Eliana Felipe e Sônia Teixeira pelas contribuições fundamentais a materialização desse trabalho.

Aos funcionários do PPGED, em especial, William Mota pela dedicação e cuidado que tens com cada aluno da pós-graduação.

Aos colegas da turma 2015, em especial, Conceição Cabral, Damásia, Flávia Nascimento, José, Márcia Gemaque, Natalina e Suany... Aos Colegas da turma 2016, Mirian, Patrícia, Fernanda Yulli, Luana, André e Ney.

Aos familiares...minha sogra Ilda, meus cunhados Adriana, Lázaro, Pâmella, Jucimara, em especial, Laura e Juliano que se fizeram presentes na vida do Ian Lucas nos momentos que minha ausência se fez necessária.

Aos meus tios amados Alaide e Carlos pelo carinho e incentivo.

À amiga-irmã Soely Paes que faz parte da minha história há 25 anos, nossas conversas e reflexões são bálsamos de acalento ao coração. Companheirismo fraternal.

À Paula Barbosa pela paciência, dedicação e incentivo ofertados a mim em momentos tão difíceis, “nossa tese está finalizada”.

À Rosilene Maria, amizade consolidada ainda que nossos caminhos tomaram contornos diferentes, tens um lugar especial no meu desenvolvimento de vida pessoal e profissional.

Às amigas Andréa Martins, Vânia Silva, Maria Lúcia, Izabel Cruz, Katia Gelamo, Valtrícia, Marly Silva, Leda Palaoro, Márcia Nassarden e Jefferson pelas contribuições e incentivo para que eu chegasse ao fim.

À professora Judith Guimarães, grande mestre, gratidão por ter contribuído desde a graduação com meu desenvolvimento acadêmico.

Aos colegas do CEFAPRO/Cuiabá, em especial, Leani Evagelista, Ezemar Mourão e Cristina Kimiko, pela confiança e contribuição ofertadas ainda quando era só o embrião do projeto de pesquisa.

Ao grupo do Fuá, que em 2018 me acolheu de maneira tão fraternal, Cláudia, Elen, Erika, Giseli, Mizael, Nathália, Rogério, Simone e Waleska.

Aos colegas da Secretaria de Estado de Educação, em especial, Márcio Tadeu, Irene Costa e Izolda Marques que contribuíram com a minha liberação laboral no momento de finalização do trabalho escrito.

Às Secretarias de Educação (estadual e municipal) pela concessão da licença qualificação.

Por fim, e não menos importante, a todos aqueles que mesmo não sendo nomeados neste espaço, contribuíram com o fechamento deste ciclo, minha **gratidão!**

*“O ano passado não passou,
continua incessantemente.
Em vão marco novos encontros.
Todos são encontros passados.*

*As ruas, sempre do ano passado,
e as pessoas, também as mesmas,
com iguais gestos e falas.
O céu tem exatamente
Sabidos tons de amanhecer,
de sol pleno, de descambar
como no repetidíssimo ano passado.*

*Embora sepultos, os mortos do ano passado
sepultam-se todos os dias.
Escuto os medos, conto as libélulas,
mastigo o pão do ano passado.*

*E será sempre assim daqui por diante.
Não consigo evacuar
o ano passado.”*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Por compreender que o fenômeno da educação apresenta múltiplas determinações que podem cumprir o papel de disfarçar a desigualdade presente na sociedade capitalista, as investigações são necessárias para, numa tentativa de analisar o fenômeno na totalidade, ir além da aparência que favorece a disparidade entre o ensino das distintas classes sociais, perpetuando-se a injustiça social, entende-se como relevante a temática Organização Escolar por Ciclos de Formação Humana no Estado de Mato Grosso. A questão central da investigação é: qual o grau de efetividade da organização por ciclos de formação humana no Estado de Mato Grosso? O objetivo geral é investigar o grau de efetividade da organização por ciclos na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso. Os objetivos específicos são: Descrever as condições objetivas nas quais os professores realizam do trabalho pedagógico, considerando a infraestrutura, recursos humanos, formação de professores; Desvelar a representação que os professores têm sobre os ciclos em relação ao sistema seriado; Identificar a partir das representações dos professores as dificuldades quanto à organização escolar por ciclos. O estudo toma por base as representações dos professores que atuam no terceiro ciclo do ensino fundamental (7º, 8º e 9º anos) e outros profissionais participantes articuladores a esse ciclo do Ensino Fundamental. O referencial teórico-metodológico adotado foi a pedagogia histórico-crítica e sua filiação ao materialismo histórico dialético, expresso nos autores: Marx (1985, 2008, 2010), Vigotski (2000, 2003), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Saviani (2013), Duarte (2010), Martins (2016), Freitas (1995, 2003), dentre outros. Para se chegar mais próximo à compreensão do fenômeno pesquisado, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: 1) Consultas de fontes bibliográficas: livros, artigos, legislação, cadernos, revistas, orientativos e demais documentos sobre a implantação e implementação da Escola Organizada por Ciclos no Estado de Mato Grosso; 2) Técnicas e instrumentos para a recolha de dados: Aplicação de questionário com perguntas fechadas e abertas e entrevista com roteiro semiestruturado. A representação dos participantes da investigação quanto à organização por ciclos é, no geral, de descontentamento e descredibilidade da proposta como mecanismo de melhoria à aprendizagem dos alunos. Em síntese, a implantação da organização por ciclos pode apresentar uma característica de mecanismo de recomposição da hegemonia (SAVIANI, 2008), ou seja, diante do descontentamento com educação pública ofertada à população, a hegemonia se utiliza de concepções que lutam pela superação de uma escola dualista (pobres e ricos) e, propondo estratégias teórico-metodológicas que “aparentemente” atenderia aos anseios da educação para os filhos dos trabalhadores.

Palavras-chave: Materialismo Histórico-Dialético. Pedagogia Histórico-Crítica. Ciclos de Formação Humana. Aprovação e Reprovação.

ABSTRACT

By understanding that the phenomenon of education presents multiple determinations that can fulfill the role of disguise the inequality present in capitalist society, investigations are necessary to, in an attempt to analyze the phenomenon in its entirety, to go beyond the appearance that favors the disparity between the teaching of the different social classes, perpetuating social injustice, The theme of the School Organization for Human Training Cycles in the State of Mato Grosso is relevant. The central question of the investigation is: what is the degree of effectiveness of the organization due to human formation cycles in the State of Mato Grosso? The general objective is to investigate the degree of effectiveness of the organization by cycles in the state education network of the State of Mato Grosso. The specific objectives are: To describe the objective conditions in which teachers perform pedagogical work, considering infrastructure, human resources, teacher training; Discover the representation that teachers have about the cycles in relation to the serial system; Identify from the representations of teachers the difficulties regarding the school organization by cycles. The study is based on the representations of teachers working in the third cycle of elementary school (7th, 8th and 9th years) and other participating professionals involved in this cycle of elementary school. The theoretical-methodological framework adopted was the historical-critical pedagogy and its affiliation to dialectic historical materialism, expressed in the authors: Marx (1985, 2008, 2010), Vigotski (2000, 2003), Shiroma, Moraes and Evangelista (2011), Saviani (2013), Duarte (2010), Martins (2016), Freitas (1995, 2003), among others. In order to get closer to the understanding of the phenomenon researched, the following methodological procedures were adopted: 1) Consultations of bibliographic sources: books, articles, legislation, journals, journals, guidelines and other documents on the implementation and implementation of the School Organized by Cycles in the State of Mato Grosso; 2) Techniques and tools for data collection: Application of a questionnaire with closed and open questions and interview with a semi-structured script. The representation of the participants in the research regarding the organization by cycles is, in general, of dissatisfaction and disbelief of the proposal as a mechanism for improving students' learning. In summary, the implementation of the organization by cycles may present a characteristic mechanism of recomposition of hegemony (SAVIANI, 2008), that is, before the discontent with public education offered to the population, hegemony is used of conceptions that struggle for overcoming a dualistic school (poor and rich) and, proposing theoretical-methodological strategies that "apparently" would meet the aspirations of education for the children of workers.

Key words: Historical-dialectical materialism. Historical-Critical Pedagogy. Human Formation Cycles. Approval and reprobation.

RESUMEN

Por comprender que el fenómeno de la educación presenta múltiples determinaciones que pueden cumplir el papel de disfrazar la desigualdad presente en la sociedad capitalista, las investigaciones son necesarias para, en un intento de analizar el fenómeno en su totalidad, ir más allá de la apariencia que favorece la disparidad entre la enseñanza de las distintas clases sociales, perpetuándose la injusticia social, se entiende como pertinente la temática Organización Escolar por Ciclos de Formación Humana en el Estado de Mato Grosso. La cuestión central de la investigación es: ¿cuál es el grado de efectividad de la organización por ciclos de formación humana en el Estado de Mato Grosso? El objetivo general es investigar el grado de efectividad de la organización por ciclos en la red estatal de enseñanza del Estado de Mato Grosso. Los objetivos específicos son: Describir las condiciones objetivas en las que los profesores realizan el trabajo pedagógico, considerando la infraestructura, recursos humanos, formación de profesores; Desvelar la representación que los profesores tienen sobre los ciclos en relación con el sistema seriado; Identificar a partir de las representaciones de los profesores las dificultades en cuanto a la organización escolar por ciclos. El estudio toma como base las representaciones de los profesores que actúan en el tercer ciclo de la enseñanza primaria (7o, 8o y 9o años) y otros profesionales participantes articuladores a ese ciclo de la Enseñanza Fundamental. El referente teórico-metodológico adoptado fue la pedagogía histórico-crítica y su afiliación al materialismo histórico dialéctico, expresado en los autores: Marx (1985, 2008, 2010), Vigotski (2000, 2003), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Saviani (2013), Duarte (2010), Martins (2016), Freitas (1995, 2003), entre otros. Para acercarse más a la comprensión del fenómeno investigado, se adoptaron los siguientes procedimientos metodológicos: 1) Consultas de fuentes bibliográficas: libros, artículos, legislación, cuadernos, revistas, guías y demás documentos sobre la implantación e implementación de la Escuela Organizada por Ciclos en el Estado de Mato Grosso; 2) Técnicas e instrumentos para la recopilación de datos: Aplicación de cuestionario con preguntas cerradas y abiertas y entrevista con guión semiestructurado. La representación de los participantes en la investigación sobre la organización por ciclos es, en general, de descontento y falta de credibilidad de la propuesta como mecanismo de mejora del aprendizaje de los alumnos. En síntesis, la implantación de la organización por ciclos puede presentar una característica de mecanismo de recomposición de la hegemonía (SAVIANI, 2008), es decir, ante el descontento con educación pública ofrecida a la población, la hegemonía se utiliza de concepciones que luchan por la superación de una escuela dualista (pobres y ricos) y, proponiendo estrategias teórico-metodológicas que “aparentemente” atendería los anhelos de la educación para los hijos de los trabajadores.

Palabras clave: materialismo Histórico-dialéctico. Pedagogía Histórico-Crítica. Ciclos de Formación Humana. Aprobación y reprobación.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBAs	Ciclos Básicos de Alfabetização
CBE	Conferências Brasileiras de Educação
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais do Estado de Mato Grosso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
GPO	Gestão de Planejamento e Orçamento
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
OA	Objetivos de Aprendizagem
OS	Organizações Sociais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SIGA	Sistema de Gestão da Aprendizagem
SIGEDUCA	Sistema Integrado de Gestão Educacional
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ciclos de Aprendizagem no Plano Langevin-Wallon.....	58
Quadro 2 - Organização dos Ciclos do Ensino Básico em Portugal.....	58
Quadro 3 - Organização Escolar Primária e Secundária na França.....	59
Quadro 4 - Exemplos de redes públicas que adotam os Ciclos de Aprendizagem ...	68
Quadro 5 - Organização ciclo x idade - Ciclo de Formação	71
Quadro 6 - Dimensões contraditórias de concepções de educação, ciclos e avaliação	71
Quadro 7 - Enturmação dos alunos do Ensino Fundamental	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ensino de 1º grau: evolução escolar - Matrícula inicial por série e ano, Mato Grosso, 1988 a 1995.....	75
Gráfico 2 - Número de profissionais participantes dos cursos de formação continuada em Cuiabá, no período de 1999 a 2018.	83
Gráfico 3 - Indicação dos professores de temáticas para formação continuada, Cuiabá/MT, 2017.....	127
Gráfico 4 – Indicação dos coordenadores pedagógicos de temáticas para formação continuada, Cuiabá/MT, 2017.	128
Gráfico 5 - Mudança na Organização do Trabalho Pedagógico, Cuiabá, 2017.....	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola Ciclada de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2000.....	77
Figura 2 - Orientações Curriculares do estado de Mato Grosso – 2010.....	85
Figura 3 - Mapa das Microrregiões do estado de Mato Grosso.....	89
Figura 4 - Foto do Marco do Centro Geodésico da América Latina	90
Figura 5 - Mapa dos Municípios de Várzea Grande e Cuiabá.....	91
Figura 6 - Mapa das Regiões Administrativas do Município de Cuiabá.....	93
Figura 7 – Evolução das Notas da Prova Brasil no 9º Ano (Escola Leste).....	98
Figura 8 – Evolução das Notas da Prova Brasil no 9º Ano (Escola Norte).....	98
Figura 9 – Evolução das Notas da Prova Brasil no 9º Ano (Escola Sul)	99
Figura 10 - O que vem à mente quando se fala em organização por ciclos.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de Aprovação – Rede Pública, Brasil, Mato Grosso, 2017.....	50
Tabela 2 – Taxa de Reprovação – Rede Pública, Brasil, Mato Grosso, 2017.....	51
Tabela 3 – Taxa de Abandono – Rede Pública, Brasil, Mato Grosso, 2017.....	51
Tabela 4 – Taxa de Distorção Idade-Série – Rede Pública, Brasil, Mato Grosso, 2017.	51
Tabela 5 - Perfil dos Professores e Experiência Profissional, Cuiabá/MT, 2017.....	102
Tabela 6 - Perfil dos Coordenadores Pedagógicos, Cuiabá/MT, 2017.....	103
Tabela 7 - Professores - Formação Continuada com abordagem na organização por ciclos, Cuiabá, 2017	125
Tabela 8 - Coordenadores Pedagógicos - Formação Continuada com abordagem na organização por ciclos, Cuiabá, 2017	125
Tabela 9 - Indicadores de Desaprovação dos Ciclos, Cuiabá, 2017.....	164

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO (OU ALIENAÇÃO) HUMANA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	31
2.1 Da pedagogia dialética à histórico-crítica: premissas.....	31
2.2 A educação e suas especificidades à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.....	34
2.2.1 A Educação e suas especificidades: a contradição.....	41
2.3 Educação por ciclos de Formação Humana: Avanço no processo de emancipação?	42
2.4 Educação mediada pela avaliação da aprendizagem	45
2.4.1 A (necessária) crítica ao reprovar.....	49
3 OS CICLOS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA: alguns pressupostos	54
3.1 Breve Histórico dos Ciclos: tentativa de enfrentamento dos desafios da Educação Básica.....	54
3.2 Concepções dos ciclos: “Tudo (não) é uma coisa só”	66
3.2.1 Ciclos de Aprendizagem.....	67
3.2.2 Progressão Continuada.....	69
3.2.3 Progressão Automática	70
3.2.4 Ciclos de Formação.....	70
3.3 Educação por Ciclos na rede estadual, município de Cuiabá/MT	74
3.3.1 Política Pública dos Ciclos de Formação Humana e o fortalecimento da Formação Continuada.....	82
3.4 À guisa do percurso metodológico	88
3.4.1 Contextualização do lócus da investigação: o município.....	88
3.4.2 O lócus da investigação: as escolas.....	92
4 DA IMPLANTAÇÃO ÀS CONDIÇÕES REAIS DISPONIBILIZADAS: representações dos sujeitos que vivenciam a organização por ciclos.....	100
4.1 Estratégias de recolha dos dados e perfil dos sujeitos.....	101
4.2 Da implantação à implementação prática da organização por ciclos: “A proposta inicial do ciclo era muito boa”	104
4.3 Condições presentes nas escolas e a efetivação da proposta.....	113

4.3.1 Responsabilidade do Poder Público: “olha, eu não vou mais fazer (“vaquinha”) porque isso não é minha obrigação”	114
4.3.2 Gestão escolar: “Do sistema e da escola, gestão eu falo coordenação, a direção e tudo mais...”	116
4.3.3 Salário, valorização profissional e contrato de trabalho, saúde do professor: “professor em depressão [...] professor afastado”	121
4.3.4 A formação docente na organização por ciclos: “porque tudo começa na formação”	124
4.3.5 A infraestrutura no contexto escolar da organização por ciclos: “tem escola que está caindo na cabeça do aluno”	132
4.3.6 Inclusão dos alunos com deficiência em salas regulares: “porque o aluno não tem realmente aquele suporte, se ele tem a deficiência.”	134
4.4 A organização do trabalho pedagógico: Aprendizagem, Ensino e Avaliação....	137
4.4.1 Função da escola: “Qual é a função da escola? Não é esse conhecimento também?”	138
4.4.2 Família: compromisso e participação “Ausência da família a maioria das dificuldades que os professores e nós temos aqui”	142
4.4.3 Processo avaliativo: para além do concebido na proposta: “se for seguida a questão da reprovação, ela... certamente, ela vai fazer um efeito melhor.”	145
4.4.4 Resultados do processo avaliativo e a intervenção: “o professor articulador, ele é uma peça fundamental”	155
4.4.5 O insucesso da alfabetização e as dificuldades/desafios de aprendizagem: “falta de atenção para a alfabetização, os primeiros anos.”	161
4.4.6 Desaprovação dos Ciclos: Indisciplina e Reprovação: “porque ele já sabe que não vai ter uma reprovação”	163
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: apontamentos para “Síntese Provisória”	168
REFERÊNCIAS.....	176
APÊNDICES	183
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO I – FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 3º CICLO	183
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO II – FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – 3º CICLO.....	190

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	196
APÊNDICE D - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES REGENTES E ARTICULADORES	198
APÊNDICE E - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	199
APÊNDICE F - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM A ASSESSORA TÉCNICO PEDAGÓGICA DA SEDUC/MT.....	201
ANEXO - RESOLUÇÃO Nº 262/02-CEE/MT	202

1 INTRODUÇÃO

- É pecado sonhar?
 - Não, Capitu. Nunca foi.
 - Então por que essa divindade nos dá golpes tão fortes de realidade e parte nossos sonhos?
 - Divindade não destrói sonhos, Capitu. Somos nós que ficamos esperando, ao invés de fazer acontecer.
- (Dom Casmurro)

Nos estudos e pesquisas sobre a educação é relevante ter-se a clareza de que o fenômeno educativo se situa em um domínio concreto, forjado social e historicamente, relacionado às inter-relações humanas. Assim, a educação pode ser concebida como uma ação mediadora nos liames com as inúmeras esferas sociais. A esfera educacional, ao agir na sociedade, sofre influências das inúmeras forças sociais, muitas delas contraditórias. Muitas destas forças e esferas de atividades humanas são engendradas nas práticas sociais.

Esse caráter da educação, de ser engendrada nas e pelas práticas sociais, se faz presente até mesmo nos princípios da legislação nacional, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante abreviada por LDB e/ou LDBEN), a saber: “Art. 1º. [...] § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p,7).

Desta forma, compreende-se que a esfera educacional está relacionada às práticas sociais, tanto escolares quanto dos outros domínios sociais. Tal inter-relação é acentuada como princípio em outro Artigo da LDBEN: “Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996, p.7). Por consequência, a própria LDBEN toma a educação à luz das práticas sociais. Análoga posição é defendida por Saviani (2013a, p. 155) ao defender uma concepção de educação como “atividade mediadora no seio da prática social global”.

A prática social geralmente aproxima-se de uma ação de conservação da posição dominante, o que não elimina os conflitos presentes em uma sociedade de classe. É válida e necessária, portanto, a luta pela socialização do conhecimento via espaço escolar, haja vista que neste estudo admite-se que o papel da escola é o de garantir a universalização dos bens culturais produzidos pela humanidade, dentre eles, os conhecimentos escolares (SAVIANI, 2008).

No âmbito da luta de classes presente na sociedade, encontra-se, ainda hoje, a reivindicação legítima das camadas populares ao acesso à educação básica,

sobretudo, à etapa da educação infantil, a qual depara-se com ofertas de vagas abaixo do número necessário para atender à demanda¹ do país. Além disso, temos, ainda, como desafio educacional, a luta pela inclusão e permanência e pela qualidade na educação ofertada a todos os brasileiros e não somente aos filhos da burguesia.

Em uma sociedade capitalista, é crucial compreender as imbricações econômicas atreladas às políticas públicas de caráter social, a saber: saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do cidadão, setores estratégicos ao Estado capitalista. Shiroma et al. (2011) revelam as características próprias da intervenção de um Estado que, ao organizar e administrar o país, submete aqueles serviços aos interesses do capital, contribui para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Assim, são necessárias lutas, pressões e conflitos para mediatizarem as políticas sociais (SHIROMA et al., 2011, p. 8).

Num contexto de lutas e tensões presentes na sociedade capitalista, há o fortalecimento do descomprometimento governamental com as questões sociais, incluindo educação, que desembocaram num quadro desolador, no Brasil, no início dos anos 1980, e se traduziu em:

[...] 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. Tais dados forneciam as condições para a exigência de redirecionamento na legislação educacional vigente. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 37).

Diante dessa situação, e no contexto da luta pela redemocratização do país, se fortalecia o movimento contra hegemônico que reivindicava mudanças no sistema educacional, firmando-se a concepção de educação pública e gratuita como direito público subjetivo e dever do Estado concedê-la, bem como a defesa pela universalização da escola pública e erradicação do analfabetismo.

¹ A meta estabelecida no PNE, de universalizar até 2016 a Educação Infantil na Pré-Escola, não foi atingida. O que o país conseguiu foi obter 93% das crianças de 4 a 5 anos matriculadas em instituições escolares. A realidade da população de 0 a 3 anos é ainda mais frágil, pois estava prevista a ampliação de 50% da oferta ao público das creches; o que as esferas administrativas conseguiram foi atingir 34,1%. Dados apresentados no Anuário Brasileiro de Educação Básica. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite>. Acesso em: 02/11/2019.

Este movimento contra hegemônico contou com a participação de associações científicas e sindicais da área educacional – a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), dentre outras –, a criação de revistas (exemplo: Educação & Sociedade) e eventos de grande repercussão nacional (Conferências Brasileiras de Educação – CBE, entre outros). Estas organizações vincularam-se a um projeto que é sintetizado em cinco lineamentos, apontados por Shiroma et al. (2011, p. 40):

1) Refere-se à melhoria da qualidade na educação, incluindo-se as preocupações com a permanência do educando na escola e a redução da distorção idade-série.

2) Relaciona-se aos profissionais da educação (professores, especialistas e demais funcionários), valorização e qualificação profissional.

3) Refere-se à democratização da gestão.

4) Atinha-se ao financiamento da educação.

5) Propunha-se a ampliação da escolaridade obrigatória, ampliava-se a idade de 0 a 17 anos.

Entretanto, tais princípios são apropriados e ressignificados pelos setores governamentais em articulação com o ideal neoliberal, tornando-se slogans, a saber: capacitação de professores, ressignificado como profissionalização; participação da sociedade civil, como articulação com empresas, organizações não governamentais (ONGs) e organizações sociais (OS); descentralização, como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia, como liberdade de captação de recursos; igualdade, como equidade; cidadania crítica, como cidadania produtiva; formação cidadã, como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade, como adequação ao mercado; e aluno, como consumidor. Tais slogans vêm permeando as políticas públicas educacionais nas últimas décadas.

Neste contexto, pós-redemocratização do país e sob forte presença da globalização fortalecida por políticas neoliberais que disseminaram seus slogans com ideários mercadológicos, em inúmeros setores públicos e privados, que foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com grande representatividade sobre o sistema educacional, incluindo a orientação dos

organismos internacionais, dentre eles, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD).

Tal marco legal influenciou diretamente no desdobramento de políticas públicas educacionais, com forte presença do caráter da racionalidade financeira/empresarial assinalada por diretrizes provenientes do ambiente empresarial sobre custo-benefício, eficácia na execução e excelência do produto, mercado de trabalho - ressurgindo, dessa forma, a teoria do capital humano com outras roupagens (SAVIANI, 2013c).

No interior desse marco político-ideológico e legal utiliza-se do mecanismo de controle do Estado-Avaliador, que tem como principal política as avaliações em larga escala, destinadas aos dois níveis da educação (básica e superior), sendo que no nível da educação básica as avaliações externas se voltam para as etapas do Ensino Fundamental e Médio.

No contexto da reforma estatal, suscitada pela crise do sistema capitalista, tendo desencadeado crises nos diversos setores sociais, a atuação do Estado se (re) configura em dimensões e formas distintas outrora, dentre elas: O Estado- Avaliador, o qual transfere a economia às especulações do mercado e, ao assumir o papel de regulador e avaliador,

[...] passa a funcionar a partir das regulações, estabelecendo metas e verificando os resultados alcançados, que servirão de parâmetros para a definição de políticas, ou para alinhar aquelas existentes, para distribuir os recursos financeiros e para exercer o controle sobre as instituições. (MAUÉS, 2016, p. 446).

Isto posto em resposta à exigência do capital, por meio dos organismos internacionais que “recomendam” em relatórios as avaliações em larga escala como indicador para estratégias nos diferentes campos da educação, a saber: financiamento, gestão, formação de professores, currículo, dentre outros.

A cada publicação de relatórios dos organismos mundiais, a exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), bem como de instituições nacionais, dentre elas o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), depara-se com resultados de precariedade no tocante aos indicadores centrais das políticas de avaliação em larga escala, a saber: proficiência (língua portuguesa e matemática), taxas de aprovação, reprovação, abandono e evasão escolar, carreira e formação docente, infraestrutura e demais aspectos que permeiam o sistema educacional brasileiro.

Ainda que as avaliações externas revelam pouco sobre o que a escola produz na realidade, analisar as avaliações é o parâmetro utilizado em tempos de Estado-Avaliador. Um dos mecanismos de projeção da avaliação externa é a média² do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que está sendo elevada na maioria das escolas avaliadas desde que o índice foi criado, em 2007, conforme fonte do SAEB e Censo Escolar, com a propositura de verificar a qualidade do ensino ofertado à população brasileira, tendo em vista o cumprimento das metas fixadas no Termo de Compromisso Todos pela Educação. E, também, com o intuito de ser empregado como indicador para diferentes políticas públicas do Ministério da Educação (MEC), das secretarias estaduais e municipais de educação.

Para o cálculo do IDEB utiliza-se como referência o fluxo escolar (aprovação, reprovação, evasão) e a média de proficiência dos alunos nas avaliações em larga escala (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – e Prova Brasil). Segundo a nota técnica de concepção do IDEB, com base no SAEB calculam-se os índices do Brasil (rede privada e pública; urbanas e rurais), e os dados agregados por unidades da federação. Em 2005, é implantada a Prova Brasil para municípios (rede municipal e estadual) e para as escolas pertencentes a esta rede de ensino.

As projeções para o IDEB se iniciaram a partir das taxas de aprovação observadas em 2005. Calculou-se uma estimativa do tempo necessário de elevação da taxa para atingir as metas no período de 2005 a 2021. O cálculo a partir das taxas de aprovação e a projeção do tempo se expressam em uma escala de 0 a 10, sendo determinadas diferentes metas para as etapas avaliadas da educação básica, no âmbito do Ensino Fundamental e Ensino Médio (FERNANDES, s/d).

No ano de 2017, o Ensino Fundamental apresentou a média nacional, no IDEB, de 5.7, ultrapassando a projeção para o ano, que era de 5.2. Tal quadro é justificável considerando a influência da melhoria apresentada na proficiência de Língua Portuguesa e Matemática, divulgada no relatório dos dados da 14^o edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado em 2017, com relação à média das edições realizadas nos últimos 12 anos. Entretanto, para além das avaliações em larga escala, é importante ressaltar que os índices por si só não são suficientes para revelar a melhoria do quadro da educação nacional. Ainda há uma dívida histórica

² Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1273556>. Acesso em: 02/11/2019.

com a população brasileira que precisa ser resolvida com as gerações passadas, presentes e futuras.

Dentre a dívida educacional, encontra-se o “gargalo” da educação brasileira, a alfabetização, que demonstrou historicamente problemas com o domínio dos conhecimentos básicos dos primeiros anos de escolaridade, repercutindo em elevadas taxas de reprovação ao longo da escolarização dos alunos. Como possibilidade de enfrentamento desse problema educacional e social, alguns governos estaduais e municipais propuseram algumas mudanças às redes de ensino, e uma das propostas era a organização escolar diferente das séries ou seriação.

Nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Goiás, encontra-se a retomada da reorganização escolar por ciclos. Esta questão foi tema de debates entre profissionais da educação, desdobrando-se na proposta de implantação³ dos Ciclos Básicos de Alfabetização (CBAs). Um dos defensores dessa vertente assim se manifesta acerca dos seus objetivos:

[...] eliminar a reprovação no final da primeira série, ampliando o período de alfabetização e assegurando a continuidade desse processo; mudar o enfoque da avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento das dificuldades específicas; oportunizar estudos complementares para alunos que encontrassem dificuldades na apropriação dos conteúdos; capacitar professores que atuavam na proposta; alterar a concepção e a prática de alfabetização, pela incorporação de teorias mais avançadas da Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística e Psicologia. (MAINARDES, 2001, p. 45).

Destarte, a proposta dos CBAs pressupunha uma possibilidade para se amenizar o problema tão caro à sociedade, que era o elevado índice de reprovação, a correção da defasagem idade-série e, conseqüentemente, do fluxo escolar nos anos iniciais da alfabetização.

As propostas de organização escolar diferente da série apresentaram em certa medida a redução nos índices de reprovação, principalmente no período de alfabetização e, conseqüentemente, a correção de fluxo para a população infanto-juvenil. Contudo, o principal desafio educacional, que é a aprendizagem dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história, ainda está a ser resolvido, não só na etapa do Ensino Fundamental, como também no Ensino Médio – etapa que recebe os alunos frutos de uma escolarização precária.

³ Segundo Dicionário Aurélio (1999) S.f. 1. Introduzir; inaugurar; estabelecer.

Os egressos do Ensino Fundamental demonstraram nível 3 de proficiência média em ambas as áreas de conhecimento avaliadas, considerado insuficiente pelo MEC. A Escala de Proficiência de Língua Portuguesa é dividida entre os níveis 0 e 9, enquanto a de Matemática é entre os níveis 0 e 10 (SAEB⁴/2017).

Diante disso, é imprescindível que os elaboradores de políticas públicas educacionais estejam atentos às condições objetivas para que programas, projetos e planos se desenvolvam de acordo com o que foi proposto. Condições objetivas caracterizadas por:

- Financiamento público para infraestrutura (construção e manutenção das edificações, mobiliário, bibliotecas, laboratórios, quadras poliesportivas, dentre outros);

- Valorização profissional (formação do quadro de pessoal, plano de carreira, cargos e salário);

- Condições de trabalho (redução do número de alunos por sala, material didático-pedagógico, segurança, demais profissionais de apoio, etc.) adequadas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, dentre outros aspectos presentes no âmbito educacional.

Apesar de as políticas públicas educacionais disporem de recursos financeiros, dentre eles a previsão na Constituição Federal de 1988: a aplicação da receita da União de, no mínimo, 18% e 25% da receita dos Estados, Distrito Federal e municípios. Além disso, existem os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Estes ainda continuam aquém do necessário para efetiva superação dos problemas históricos da educação nacional.

Por compreender que o fenômeno da educação apresenta múltiplas determinações que podem cumprir o papel de disfarçar a desigualdade presente na sociedade capitalista, as investigações são necessárias para, numa tentativa de analisar o fenômeno na totalidade, ir além da aparência que favorece a disparidade entre o ensino das distintas classes sociais, perpetuando-se a injustiça social.

Desse modo, entende-se como relevante a temática Organização Escolar por Ciclos de Formação Humana no Estado de Mato Grosso, buscando-se compreender,

⁴ INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/artigo>>. Acesso em: 02/11/2019.

a partir das representações dos professores, a efetividade de tal política no enfrentamento dos problemas a que se propõe, com ênfase ao que diz respeito às imbricações entre a organização por ciclos e a aprendizagem dos alunos.

Dentro deste contexto, tendo como foco a implementação dessa política educacional na cidade de Cuiabá, **a questão central de investigação** neste estudo é: qual o grau de efetividade⁵ da organização por ciclos de formação humana no Estado de Mato Grosso? Especificamente, ao se buscar uma interferência na prática docente com centralidade na perspectiva de avaliação diagnóstica e formativa, enfrentando, portanto, a questão do estigma da reprovação dos alunos no Ensino Fundamental, qual o grau de sucesso dessa política em termos de avanço no processo de humanização dos alunos?

O conceito de efetividade aqui adotado é o de atividade real, resultado verdadeiro da realidade. (AURÉLIO, 1999). Em termos marxianos a efetividade é objetiva, assim, um ser que não seja objetivo é um ser não efetivo, apenas imaginado, pensado, um ser abstrato. (Marx, 2004). Assim, o termo efetividade aqui adotado refere-se as reais mudanças ocorridas na organização escolar do estado de Mato Grosso com a implementação dos ciclos de formação humana na rede estadual.

Desta forma, o **objetivo geral** desta pesquisa é investigar o grau de efetividade da organização por ciclos na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso. O estudo toma por base as representações dos professores e outros profissionais participantes desse processo, assim como a análise de documentos relativos a essa organização, e foca no terceiro ciclo do ensino fundamental (7º, 8º e 9º anos), por se entender que são nesses três últimos anos que importantes contradições se manifestam e que serão capazes de revelar aspectos importantes da implantação e implementação da organização por ciclos de formação humana.

Os procedimentos para se alcançar o objetivo geral e, conseqüentemente, responder à questão central, expressam-se nos objetivos específicos (GIL, 2008), que são os seguintes:

1. Descrever as condições objetivas nas quais os professores realizam do trabalho pedagógico, considerando a infraestrutura, recursos humanos, formação de professores;

⁵ Segundo o dicionário Aurélio (1999), o termo efetividade trata-se de: 1) [...]; 2) Atividade real; resultado verdadeiro [...]; 3) Realidade, existência.

2. Desvelar a representação que os professores têm sobre os ciclos em relação ao sistema seriado;
3. Identificar a partir das representações dos professores as dificuldades quanto à organização escolar por ciclos.

O conceito de representação adotado nessa investigação filia-se à concepção materialista histórico dialética. Conforme Marx explicita no método,

começasse pela população, elaboraria uma **representação caótica do todo** e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples [...]. (MARX, 2008, p. 260, grifo nosso).

Para Kosik (1976) os aspectos fenomênicos são captados e fixados quando o indivíduo ‘em situação utilitária’ cria suas próprias **representações das coisas e elabora todo um sistema** correlativo a realidade. (KOSIK, 1976, p.10, grifo nosso)

Dussel (2012) denomina de **representação real** o ato inicial do processo de abstração, sendo um “ato cognitivo ingênuo, primeiro, cheio de sentido, mas confuso, caótico” (DUSSEL, 2012, p. 50, grifo nosso).

A hipótese inicial deste estudo, fundada tanto na vivência pessoal da autora com o objeto, quando nas investigações iniciais realizadas, é de que a organização escolar por ciclos de formação humana implantada pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, a partir dos anos 2000, como componente da política educacional estadual, não teve um grau satisfatório nas principais finalidades estabelecidas

Diante da problemática apresentada e dos objetivos propostos, buscar-se-ão teorias que discutam o ser humano, a sociedade, a educação e a escola, articulado à organização do trabalho pedagógico na organização escolar por ciclos, à luz do método de investigação na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Para tanto, o referencial teórico-metodológico adotado foi a pedagogia histórico-crítica e sua filiação ao materialismo histórico dialético, expresso nos autores: Marx (2010), Vigotski (2003), Vieira e Farias (2003), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Saviani (2013), Duarte (2010), Martins (2016), Freitas (1995, 2003), dentre outros.

Acredita-se que a escolha deste referencial teórico possibilitará ir além da aparência no sentido da captação da essência e, para tanto é imprescindível a compreensão do fenômeno pesquisado, indo-se para além dele. Para Marx, “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente.” (MARX, 1985, p. 271).

Para se chegar mais próximo à compreensão do fenômeno pesquisado, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

1) Fontes consultadas: objetivou-se a busca pelo referencial teórico a partir de: livros, artigos, legislação, cadernos, revistas, orientativos e demais documentos sobre a implantação e implementação da Escola Organizada por Ciclos no Estado de Mato Grosso, necessário para subsidiar a análise dos dados e elaboração da resposta da questão central de investigação;

2) Técnicas e instrumentos para a recolha de dados: os dados e informações foram recolhidas com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁶, em duas etapas: 1ª) Aplicação de questionário⁷ com perguntas fechadas e abertas com participação de 31 docentes e 6 coordenadores pedagógicos do 3º ciclo de quatro (04) escolas selecionadas por região administrativa do município de Cuiabá/MT. 2ª) Entrevistas com roteiros⁸ semiestruturados com seis (06) professores regentes; uma (01) professora articuladora; dois (02) coordenadores pedagógicos e uma (01) assessora técnico pedagógica da SEDUC.

O detalhamento do lócus de investigação e demais delineamentos metodológicos serão apresentados nas Seções 3 e 4.

Assim, com as fontes consultadas e os procedimentos metodológicos adotados apresenta-se a seguinte tese: Os ciclos na formação humana no estado de Mato Grosso, segundo as representações dos sujeitos investigados apenas reiteraram a lógica de exclusão que caracteriza a educação na sociedade brasileira.

Para a apresentação da investigação optou-se por dividir a tese em cinco seções: Seção 1 – Introdução, ora apresentada, em que consta a questão central, os objetivos da investigação e a opção da metodologia; Seção 2 – A Educação Escolar e a Formação (ou Alienação) Humana à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, que discute a educação, suas especificidades, a formação humana à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria pedagógica fundamentada no materialismo histórico dialético; Seção 3 - Incursão na Organização escolar por Ciclos no Brasil com destaque na trajetória histórica da organização escolar por ciclos no Estado de Mato Grosso; Seção 4 – As condições objetivas apresentadas na organização do trabalho pedagógico da escola por ciclos, a qual expõe e analisa os dados empíricos com a

⁶ Apêndice C.

⁷ Apêndices A e B. Questionários com algumas perguntas peculiares a função exercida.

⁸ Apêndices D, E e F

indicação de sínteses sobre o objeto investigado; Na Seção 5 - último tópico deste estudo, são feitas as considerações finais.

Com efeito, espera-se que a investigação realizada possa contribuir tanto para o contexto acadêmico, uma vez que almeja-se possibilitar uma compreensão mais rica da realidade da educação básica no Brasil, quanto para a sociedade, em especial no Estado de Mato Grosso, em considerar as políticas de educação. Essas premissas são também elucidadas por Saviani (2012), ao apontar que as pesquisas educacionais e pedagógicas precisam se assentar nas inter-relações entre teoria e prática e, mais detalhadamente, como uma teoria da prática educativa.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO (OU ALIENAÇÃO) HUMANA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Os de baixo estão presos embaixo
 Para que os de cima permaneçam em cima
 E a baixeza destes é sem limite
 E ainda que eles melhorassem não melhorava
 Nada, porque é sem paralelo
 O sistema que organizaram:
 Exploração e desordem, bestial e, portanto,
 Incompreensível.
 (Joana – Santa Joana dos Matadouros –
 Bertolt Brecht)

A presente seção visa discorrer sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a partir do seu principal pensador, Dermerval Saviani e seus colaboradores.

Para tanto, em um primeiro momento, realiza-se um delineamento sobre as acepções à educação e suas especificidades e à formação humana. E, ainda, abarca as suas relevantes especificidades acerca dos conceitos de práticas sociais. Em seguida, alicerça-se nas interrelações entre a pedagogia histórico-crítica e o materialismo histórico dialético e suas posteriores apropriações da pedagogia histórico-crítica. Por fim, relacionam-se tais contribuições teóricas com o objeto de investigação em tela, a organização escolar por ciclos no Estado de Mato Grosso.

2.1 Da pedagogia dialética à histórico-crítica: premissas

Em decorrência de seus estudos sobre Karl Marx e outros teóricos marxistas, bem como das especificidades teóricas do materialismo histórico-dialético, Saviani encontra em ambas acepções teóricas um potencial de auxílio no papel de dominância da educação e da pedagogia pelas correntes existencialistas e essencialistas. Para tanto, alicerça-se a educação na concepção histórica e dialética.

Historicamente, no primeiro momento, a designação da teoria de Saviani é chamada de Pedagogia Dialética visto que esta é uma pedagogia de inspiração no materialismo dialético. Ancorou-se no método dialético elaborado por Karl Marx, o qual propõe um “movimento que parte da síncrese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’), pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’).” (SAVIANI, 2008, p. 59, grifos do autor).

Com os seus avanços nas pesquisas, Saviani redefine a Pedagogia Dialética como Pedagogia Histórico-Crítica. Posteriormente, juntamente com seus

colaboradores, Duarte (2000; 2003; 2012; 2013), Martins (2010; 2013; 2016), entre outros, passam a concatenar-se à Teoria Histórico-Crítica, elaborada por Vigotsky e seus colaboradores, dentre eles Leontiev e Luria, baseada no materialismo histórico-dialético.

À luz da acepção marxista é salutar a captura das articulações do problema, análise das conexões sobre os fenômenos que envolvem a investigação que se queira realizar. Numa perspectiva dialética, a investigação parte da observação do movimento e das contradições no mundo e das relações nele presente.

Reconhece-se que, em sua trajetória, Marx pouco se dedicou à educação, colocando-a apenas em alguns aspectos como pano de fundo para análise da lógica do capital e do trabalho na economia política social. No entanto, a sua capacidade de compreensão dos fenômenos, de que a investigação se ocupa, incorporou-se efetivamente no contexto educacional. Saviani (1990, 2013a, b, c) embasa fortemente seus estudos dentro desta linha teórica, que acaba por sustentar a ambiguidade da dimensão educacional, pois acredita que a lógica formal não suporta os desdobramentos em que a educação está inserida. É justamente a história que vai traçar subsídios para sua materialização.

Dentro deste contexto, mais uma vez relembra-se que, à luz dos desdobramentos que foram se enviesando na educação brasileira, em especial para atender as demandas políticas, o materialismo histórico-dialético foi sendo incorporado nas análises de intelectuais da educação por ser uma teoria capaz de atender à demanda nacional e explicar muitos dos caminhos que foram sendo encontrados no decorrer da história e, de certa forma, capaz de servir como subsídio para interpretação da realidade quanto à sua *práxis*.

De acordo com Duarte (2010), Marx foi responsável por:

[...] descrever as possibilidades reais criadas pela própria sociedade burguesa, mas cuja concretização só ocorrerá por meio de uma transformação social revolucionária que supere a lógica reprodutiva do capital. (DUARTE, 2010, p. 48).

Isso porque o capital é responsável por impedir que o sujeito se desenvolva por si só, mas transforma a educação como ferramenta de ideologia, pensamento e direcionamento do indivíduo para execução de um determinado serviço que deverá atender à necessidade da classe burguesa, conferindo, assim, a incessante diferença de classes e entre classes. Duarte (2010) ainda defende que:

[...] Em termos pedagógicos, trata-se da superação das pedagogias negativas, ou seja, é necessário superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade. Creio que os educadores ainda não se deram conta do grande significado que pode ter para a educação a afirmação feita por Marx (1993, p. 105): “a anatomia humana é uma chave da anatomia do macaco”. (DUARTE, 2010, p. 48).

Com efeito, cabe à escola e aos professores, então, a emancipação de indivíduos capazes de compreender os fenômenos que os cercam, bem como os pressupostos que estariam envolvidos na sua construção histórica rumo à humanização das gerações de indivíduos que frequentam as carteiras escolares. Assim,

A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; ou seja, de um lado prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto, de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade totalmente diversa. (DUARTE, 2001, p. 156).

Contudo, nesse movimento histórico – sobretudo na sociedade capitalista –, a capacidade do indivíduo em atuar como mão de obra abstraída o retira do controle de suas ações; ele próprio passa a ser mercadoria a ser negociada através de sua mão de obra. Suas relações sociais, suas ideologias e demais práticas estão sempre sujeitas ao ambiente que o trabalho lhe determina e impõe (SAVIANI, 2013a). Daí, a necessidade do desenvolvimento da capacidade de argumentação, parcialmente empregada por Marx, a capacidade dialética de reflexão⁹ e sustentação dos princípios através da compreensão dos fenômenos e relações que se dão na sociedade.

Em oposição, a ideologia do capitalismo em que o ato de educar vincula-se ao preparar mão de obra para o mercado de trabalho, atualmente sendo reiterado pelas pedagogias do “aprender a aprender”, que apregoam as mudanças na sociedade e, como consequência, na educação. Contudo, são pedagogias que não ignoram a questão da necessidade da superação do capitalismo, ao contrário, são partícipes do processo de reprodução da sociedade capitalista. Essas mudanças, nas palavras de Duarte (2001, p. 198), “[...] nada tem de crítico, pelo contrário, encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo”.

⁹ “[...] ato de retornar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar.” (SAVIANI, 2013a, p.20).

Ao reconhecer esse fenômeno que se dá de forma esmagadora colocando os sujeitos dentro de uma criação orientada ao capital, incapazes de decidir por si mesmos, sujeitos a todas as formas de comercialização e inclinação ao consumir e se deixar “ser consumido” (já que a força de trabalho assume a forma de mercadoria), de certa forma, acaba-se por sucumbir à alienação. Destarte, a educação estará intrinsecamente ligada ao processo contraditório de humanização e alienação, sendo possível o fortalecimento de um desses polos, tendo em vista a prática educativa que o professor assumir e, ainda, se fizer assumir a partir das determinações das políticas públicas que conduzem o sistema educativo.

Nesta perspectiva, ao propor-se a investigação aqui presente, é oportuno ter em vista se a mudança articulada pela política educacional no estado de Mato Grosso, de uma organização por série para ciclos, está de fato articulada com a educação emancipatória para formação humana ou, contrariamente, é um mecanismo de recomposição da hegemonia (SAVIANI, 2013b) para manutenção do *status quo*, fortalecendo a postura alienante presente na sociedade do capital.

Daí a adoção de uma pedagogia contra-hegemônica, a Pedagogia Histórico-Crítica, que tem subsídios para impulsionar o afastamento da alienação rumo à formação humana.

2.2 A educação e suas especificidades à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

Nas últimas décadas, é possível observar um debate profundo acerca das teorias pedagógicas. Estas discussões se ampliam na medida em que se compreende os papéis e dimensões da própria prática pedagógica. De acordo com Duarte (2010, p. 33), as concepções educacionais hoje hegemônicas são: “construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista”. Além disso, de acordo com Duarte (2010, p. 34), existem aspectos dessas pedagogias que, de certa forma, contribuem para torná-las hegemônicas; a primeira delas é “a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o qual está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade”.

Na contramão das teorias hegemônicas, este estudo toma como referência os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica por considerar que é a teoria filiada ao

materialismo histórico-dialético que engloba melhor o universo aqui estudado que se desdobra dentro das concepções marxistas.

Nesta perspectiva, Saviani sustenta que as pesquisas educacionais e pedagógicas precisam assentar-se nas inter-relações entre teoria e prática e, mais especificamente, como uma teoria da prática educativa. O autor aponta, ainda, que as pesquisas educacionais questionam certos pontos de partida e chegada que não assumem a educação como pontos centrais e norteadores destas próprias pesquisas, por consequência colocando-a em papel de subdominância em relação ora à psicologia, ora à sociologia.

Segundo o estudioso: “Em outros termos, nos enfoques referidos, o ponto de partida e o ponto de chegada é a psicologia ou a sociologia, etc., reduzindo-se a educação a um mero ponto de passagem.” (SAVIANI, 1990, p. 5). Desta feita, para o estudioso, faz-se necessário recolocar a educação no centro das reflexões, ou seja, como ponto de partida e ponto de chegada das práticas pedagógicas.

Assim, o filósofo brasileiro, Saviani, ateve-se à elaboração de uma teoria educacional que tem a Educação como ponto de partida e ponto de chegada, dado que a educação e a pedagogia eram sempre inseridas numa análise a partir de outras teorias ou campos científicos, sem um objeto próprio – ora a serviço da psicologia, ora a serviço da sociologia da educação, ora em outros campos científicos. Em contradição a estes dois polos que submetem a educação a um papel de subdominância, Saviani sintetiza uma guinada no papel da Educação a outros domínios teóricos como uma conversão, colocando a educação e a pedagogia no seu papel de dominância em relação a outros domínios científicos.

As preocupações de Saviani resumem-se na seguinte assertiva: “o problema de se determinar a especificidade da educação coincide com o problema do desvendamento da natureza própria do fenômeno educativo.” (SAVIANI, 2008, p. 66). O fenômeno educativo revela, ainda, que na aparência a educação é configurada nas relações não-antagônicas.

Para Saviani (2008), nenhuma prática educativa pode desconsiderar o pressuposto de que todo educador está a serviço dos interesses do educando. Diferentemente da política em que há adversários e lutas antagônicas. Na educação, não há vencedores, há convencedores – no caso, o educador. O educador está para ajudar os educandos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, possibilitando o conhecer de horizontes e domínios até então desconhecidos. Assim

sendo, cabe à instituição escolar, a partir da organização do trabalho pedagógico, dinamizar a intervenção no psiquismo humano, nas funções superiores.

A Pedagogia Histórico-Crítica busca na Teoria Histórico-Cultural, teoria que tem como maior ícone Vigotski, também filiada ao materialismo histórico-dialético, para compreender o desenvolvimento do psiquismo humano e da apropriação da cultura a partir das funções psíquicas superiores.

Para Vigotski (1989), as funções superiores são “[...] relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade.” (VIGOTSKI, 1989, p. 58 apud PINO, 2000, p. 60).

Contribui com o entendimento sobre o psiquismo humano Martins (2016) ao se referir a esse campo de estudos no contexto escolar:

[...] confere ao psiquismo humano um tratamento absolutamente distinto daquele dispensado pela psicologia tradicional lógico-formal. Edificando-se nos marcos do materialismo histórico dialético, a psicologia histórico-cultural **tem na atividade vital humana, isto é, no trabalho** – em seu sentido ontológico – o **fator originário do complexo psiquismo humano**. (MARTINS, 2016, p. 1573, grifo nosso).

Com efeito, promover o desenvolvimento psíquico dos alunos à medida que age sobre as funções psíquicas superiores para a apropriação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da história da humanidade com a mediação da educação.

Isto posto, a educação parte da própria natureza humana e, por consequência, possui dimensões sociais e coletivas. De acordo com Saviani (1990, p. 7),

enquanto atividade especificamente humana, a educação se caracteriza pela intencionalidade, isto é, pela antecipação mental de seus resultados na forma de objetivos a serem alcançados.

Isso porque cada sujeito se posicionará perante o mundo de acordo com os desdobramentos da educação em elemento contraditório, isto é, ao mesmo tempo em que opera no sentido da humanização, atua como a capacidade e tratamento do comunicar-se, em suas mais diversas linguagens.

Desta maneira, o desenvolvimento humano partirá das construções que serão realizadas a partir da educação e, no caso específico de estudo dessa investigação, a partir da escola. A educação enquanto mediação entre os fatores e o processo do aprender e do desenvolver-se o sujeito. Como parte desta mediação, a linguagem se faz imprescindível na forma de manifestação da cultura humana. Para Martins (2016), a linguagem possibilita “[...] a abstração do objeto sob a forma de ideia, por meio do

pensamento, essa abstração conquista objetividade, [...] tornando-se guia da ação intencionalmente dirigida a determinados fins conscientes.” (MARTINS, 2016, p. 1574).

Nesse processo, o psiquismo humano é atuante como um sistema interfuncional, o qual é responsável por construir signos culturais através da apropriação, impulsionada principalmente pela educação. Portanto, ao trazer à tona a educação no processo de formação do indivíduo, é necessário refletir sobre o desenvolvimento histórico-social do psiquismo humano e os processos funcionais de seu desenvolvimento, e daí ter como ponto de partida a base para se compreender o papel da educação escolar. Por psiquismo humano compreende-se “[...] imagem subjetiva da realidade objetiva, cuja característica central radica na inteligibilidade do real possibilitada pela instituição das funções psíquicas superiores.” (MARTINS, 2013, p. 243), cuja a formação de tais funções sejam radicadas com a contribuição do ensino sistemático e orientado à transmissão dos conceitos científicos, para além de contextos cotidianos corroborando com a defesa da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nota-se, então, que, se por um lado se reconhece a importância da educação escolarizada na formação do indivíduo, por outro lado não se pode omitir os problemas encontrados no que Saviani aponta como crise da educação nacional, partindo do problema da marginalidade da educação (GAMA, 2015), limitando, portanto, o desenvolvimento humano.

O desenvolvimento do indivíduo estaria associado à sua capacidade de compreender aquilo que o cerca, sua própria sociedade, cultura e dinâmica, exigindo da escola a percepção do que deveria ser tratado em seus currículos.

A educação fenômeno pertencente ao gênero humano, que exige além de e para o processo de trabalho, também ela própria é um processo de trabalho. Em que a especificidade primordial é a natureza humana, por consequência, social e coletiva. Todavia, há, ainda, outras especificidades. Segundo Saviani (1990), sendo uma atividade prática, a educação tem no seu bojo condições internas e externas às quais os indivíduos adequam-se para vivenciar a realidade, quiçá transformá-la.

Saviani refere-se às condições externas como sendo “[...] as determinações econômicas e sociais assim como as determinações decorrentes da política em geral e, especialmente, da política econômica e da educacional.” (SAVIANI, 1990, p. 7). No bojo das condições externas aplicadas, a organização escolar por ciclos, foco da investigação aqui proposta.

Por condições internas, Saviani refere-se

[...] a situação material e cultural das escolas, a organização do trabalho pedagógico, a adequação entre meios e fins, processos e resultados, a coerência entre o proposto e o realizado, a qualidade dos conteúdos e dos métodos etc. (SAVIANI, 1990, p. 7).

No bojo das condições internas empregadas na organização escolar por ciclos, investigar-se-á o processo de implantação e implementação da proposta, as coerências e incoerências entre o proposto e o realizado por intermédio das condições objetivas no contexto das escolas, a adequação e as dificuldades da organização do trabalho pedagógico a partir da proposta dos ciclos. Ainda, abordar-se-á a cultura avaliativa escolar de contradições entre aprovação/reprovação.

Além das condições internas e externas educacionais, encontra-se nas especificidades da educação a produção material e imaterial. Em linhas gerais, a produção material versa sobre os bens materiais produzidos pelo homem a partir da transformação da natureza (direta ou indiretamente) para garantia da sua substância.

Com base em Marx e suas distinções da produção não material na efetivação de trocas e produções de mercadorias em duas possibilidades, Saviani (2013) apropria e converte ambas possibilidades como duas *modalidades* de produção não material na esfera educacional. A primeira modalidade é a que o produto se separa do produtor - caso de livros didáticos e paradidáticos produzidos na esfera das editoras, circulados e recebidos no domínio escolar. A segunda modalidade é a que o produto não se separa da ação e do ato de sua produção, como ilustradamente a aula – produzida na esfera escolar, circula e é recebida no próprio domínio educativo.

Assim, na concepção do materialismo histórico-dialético a educação seria um trabalho não material, e seu fim é a “[...] a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades.” (SAVIANI, 2013b, p. 12). Outrossim, cabe à educação produções teóricas sobre capacidades, objetos do conhecimento, normas, regras, técnicas, procedimentos, fatos, princípios, modos de fazer etc. Nessa perspectiva, o trabalho docente é concebido como trabalho imaterial, relacionando-se também a subjetividade e emoções pertencentes a características presentes na profissão docente.

Destarte, a educação é própria da atividade (trabalho) humana e, por ser uma ação pertencente ao gênero humano, é constituída na historicidade da existência do

homem, com características peculiares, com funções e condições econômicas, políticas, sociocultural, em cada época e nas diferentes sociedades. Assim,

[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. (SAVIANI, 2013b, p. 11).

Educação e trabalho são atividades específicas do ser humano com particularidades da constituição do homem.

Aqui, compreende-se o homem enquanto um ser histórico e social que se torna homem a partir do desenvolvimento da atividade vinculada a natureza e das relações sociais. Os primeiros predicados do homem não são suficientes para o caracterizar como ser humano. Não é um processo natural, não é nascer da/na espécie humana, é preciso aprender a ser homem. Necessita assimilar e aprender conhecimentos que o tornam homem. Para tanto, como afirmou Leontiev (1978 apud MARTINS, 2013) apoiar-se nos ombros das gerações anteriores para que o desenvolvimento humano seja sintetizado ao longo e complexo processo histórico-social de apropriações dos conhecimentos humanos.

Nesse sentido, a educação escolar tem um papel preponderante no desenvolvimento do psiquismo humano, conforme Saviani (2013b) “Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.” (SAVIANI, 2013b, p. 7). Tendo em vista o aprendizado elaborado com o trabalho educativo, ainda que haja determinações do contexto econômico, política e social, o homem constitui-se como criador e transformador da realidade em que vive.

No domínio escolar, o trabalho assume centralidade pelo papel dessa categoria na busca de traçar métodos de interpretação da realidade. A atividade do ser humano se distingue das demais espécies.

E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional [...] a educação é [...] ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI, 2013b, p. 11).

Na perspectiva marxista, o trabalho constitui-se no processo dialético entre a objetivação e apropriação histórica do ser humano, conforme afirma Duarte (2001, p. 149): “[...] o trabalho é a atividade fundamental com base na qual vai sendo constituída a realidade social”.

Ancorando-se na dialética marxista que orienta a compreensão da materialidade, na representação do trabalho construindo o contexto histórico, anteriormente precedido pela mentalização da ação. Com efeito, “A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.” (SAVIANI, 2013a, p. 4).

Nessa passagem da síntese à síntese, é importante estar atento aos determinantes sociais da educação e à articulação entre o trabalho pedagógico com as relações sociais dialeticamente. Ainda que a educação seja determinada em suas relações sociais, reage sobre o elemento determinante no movimento dialético.

Nessa perspectiva, Saviani traz no centro da construção da pedagogia histórico-crítica a *práxis*. Este termo tem a contribuição de Vázquez (1968 apud Saviani, 2013b, p. 120), em que a prática está fundamentada teoricamente, pois “a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo.” (SAVIANI, 2013b, p.120). Desse modo, o trabalho educativo que tenha como base a Pedagogia Histórico-Crítica precisa considerar em seu método a articulação entre a prática e a teoria, ou seja, a *práxis*.

Como uma atividade coletiva, o trabalho educativo modifica a natureza biofísica e, principalmente, transforma natureza humana, que não é dada, mas produzida pelo humano. Saviani define o trabalho educativo como: “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2013b, p. 13).

Nesse sentido, o objeto da educação se dá em duas dimensões, a saber: 1º) identificar os elementos culturais que devem ser transmitidos e assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que de fato se humanizem; 2º) desenvolver formas mais elaboradas para se atingir o objetivo da transmissão e assimilação dos elementos culturais para a humanização do ser. Em outras termos, para humanização é necessário a aquisição dos elementos culturais desenvolvidos no decorrer da história e no coletivo do conjunto dos seres humanos.

Por cultura adota-se a concepção de Duarte (2012) que trata a discussão da cultura ontologicamente, sendo que esta nasce quando o ser humano começa a transformar a natureza. A cultura desde o início envolve um relacionamento entre natureza – natural – social. De modo, ao transformar a natureza o ser humano satisfaz

alguma necessidade essencial para seu próprio desenvolvimento e existência (produção de ferramentas, cultivos de alimentos).

Destarte, a cultura pode ser definida como produção humana que a princípio envolve a relação com a natureza e que resulta em processos, fenômenos, objetos que não existem na natureza. (DUARTE, 2012). Desse modo, enquanto especificidade da educação a cultura é encontrada e permeia o próprio trabalho educativo.

Para Saviani, o trabalho educativo caracteriza-se como ontológico e *sociogenesis* dado que o trabalho educativo é como um ato coletivo, cultural, histórico e produtivo de socialização do saber sistematizado, da cultura humana. Ancorando-se na teoria histórico-cultural, pode-se compreender que o trabalho educativo também é constituído pelo sentido ontogenético, no qual tem a história do desenvolvimento individual como referência, sem desconsiderar o sentido filogenético, que refere-se à história do desenvolvimento geral da espécie humana. Para Vigotski (2000), a singularidade da mente humana está no fato de que os dois tipos de história estão unidos nela. O mesmo é verdadeiro na psicologia da criança.

Diante dessa acepção, compreende-se que a formação humana é a própria humanização da espécie humana que se dará a partir da aquisição da cultura disponibilizada pela humanidade ao longo do processo histórico humano.

2.2.1 A Educação e suas especificidades: a contradição

Dentre as feições inerentes à educação, encontra-se o princípio da contradição. Haja vista que o trabalho educativo representa determinadas ideologias, visões e concepções de mundo social diverso e tende a representar concepções da classe social que esteja no poder econômico e social. Em certa medida, torna-se uma concepção hegemônica de sociedade. Contudo, a sociedade é forjada em classes sociais e estas vivem em constantes embates e conflitos em defesas de seus valores e visões de mundo.

No geral, determinada classe social que estiver no poder busca necessariamente fazer crer que seus valores e suas práticas são universais, são naturalizadas e, por consequência, são valores homogêneos a todas as outras classes sociais. Outrossim, não é possibilitado às demais classes sociais visão de mundo diversificada e heterogênea.

Cita-se como exemplo a sociedade capitalista na qual os ideários da burguesia são apregoados em todas as instâncias sociais, ora direta, ora indiretamente, mas sempre com o interesse em manter a supremacia dos donos dos meios de produção em detrimento dos interesses da classe trabalhadora.

Por ser a educação uma das instâncias mais representativas socialmente, está no bojo dos embates, das lutas, dos desafios entre as concepções de sociedade que desencadeiam correntes de pensamento pedagógico que influenciam o desenvolvimento ao longo da própria história da educação mundial e nacional.

Os embates e conflitos engendram contradições no interior da própria educação. Assim, ao ser influenciada por problemas cotidianos e correntes da vida social e coletiva, a educação influencia as contradições da vida em sociedade.

Isto posto, a contradição é uma categoria fundamental para a análise dos fenômenos educativos em geral, e conseqüentemente, do objeto de investigação ora proposto: a organização escolar por ciclos de formação humana no Estado de Mato Grosso. Tal categoria contribuirá com o desvelamento dos embates entre as forças hegemônicas e contra hegemônicas presentes no objeto de estudo.

E, ainda, a contradição é uma categoria chave da dialética, pertence, portanto, ao cerne do materialismo histórico-dialético e à pedagogia histórico-crítica, referencial teórico-metodológico adotado nessa investigação.

2.3 Educação por ciclos de Formação Humana: Avanço no processo de emancipação?

Nascer na espécie humana não garante o pertencimento do ser humano, pois é no processo educativo que a espécie se desenvolve em ser humano. E é com a educação, que é peculiar à natureza e é uma atividade humana, que é possível a transformação da natureza e, ao transformar a natureza, o ser humano transforma a própria sociedade.

É com a educação, que tem características dialéticas e contraditórias, que ocorre a mediatização de fatores e o processo de conhecimento das gerações, com a elaboração de formas mais desenvolvidas de transmissão e assimilação dos elementos culturais.

À medida que os indivíduos se apropriam da riqueza material e imaterial produzida pela humanidade, se apropriam das possibilidades existentes de novas

atividades humanas. Dão-se os processos de apropriação e de novas objetivações, em uma continuidade de superação por incorporação. Só é possível, a partir da apropriação dos conhecimentos históricos da humanidade, que decorra a promoção da espécie humana (no sentido apenas biológico) ao ser humanizado ou, ainda, advenha a formação humana do ser.

A formação humana está diretamente imbricada à educação. A partir da educação, no sentido da comunicação entre pessoas com graus distintos de maturação humana, se tem a promoção do homem que se dá de maneira dialética, ou seja, acontece para os dois participantes, quem educa e quem é educado. “A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação.” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 423).

Nessa perspectiva, há a compreensão de que a educação e a humanização coincidem ou, ainda, há uma imbricação intrínseca entre ambas e se faz necessário que aqueles que irão promover intencionalmente esse processo atentem para tal caráter de desenvolvimento do ser humano. No caso específico da educação escolar, tendo o professor um papel central na organização do trabalho pedagógico para a promoção da aquisição dos conhecimentos elaborados pelos alunos, é de suma importância que esse profissional tenha o domínio dos conhecimentos específicos da sua área e gerais, sobretudo acerca do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, ao se prover a educação escolar, que tem como princípio educativo o trabalho, a escola tem a possibilidade de humanizar o indivíduo – aqui entende-se que o processo de humanização é a própria formação humana. Conforme Duarte (2013, p. 98), “A formação do indivíduo realiza-se como relação entre os processos de apropriação das forças essenciais humanas, produzidas social e historicamente, e de objetivação mediada por essas forças essenciais”.

Todavia, o autor adverte que a formação, por estar engendrada no campo das lutas de classes, situada em cada momento da história humana, pode também ser alienante. A formação caracteriza-se, assim, no sentido dialético, pela humanização ou alienação do ser humano, considerando as relações sociais nas quais a formação está inserida – de forma que não é neutra, ao contrário, é permeada de intenções e intencionalidades. Compreende-se alienação conforme sintetizado por Duarte (2013, p. 59): “[...] um fenômeno social objetivo, um processo em que as relações sociais impedem, ou ao menos limitam, a concretização das máximas possibilidades de vida humana na vida de cada indivíduo”.

Destarte, se por um lado, na educação para a formação humana o aluno se apropria das máximas possibilidades da vida humana e, ainda, desenvolve formas mais elaboradas para transmitir e adquirir os conhecimentos e os elementos da cultura humana, por outro lado, a educação alienante é capaz de negar o acesso e a aquisição das máximas possibilidades humanas, bem como a apropriação dos conhecimentos e dos elementos produzidos culturalmente ao longo da história humana.

Cabe à escola socializar dentre as máximas possibilidades da vida humana, as formas mais ricas dos conhecimentos humanos científicos (ciências naturais e sociais), as artes, a filosofia – imprescindíveis à formação humana. Ainda que em contradições próprias da sociedade de classe, essa socialização tenha um componente alienante.

Para tanto, na superação da educação alienante para a educação humanizadora é basilar que os alunos se apropriem dos “clássicos” da humanidade. Sendo que o termo “clássico” nada tem a ver com tradicional ou ultrapassado, como foi propagado/massificado pelos escolanovistas e reiterado pelas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2010).

Saviani e Duarte (2010) recorrem à filosofia para conceituar o termo “[...] ‘clássico’ que se reporta ao patrimônio cultural da humanidade que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização.” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 430).

Em síntese, são clássicas as objetivações que resistiram ao processo histórico de sua própria criação. “[...] Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, **capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem** como um ser que se desenvolve historicamente.” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 430, grifo nosso). Tornam-se, assim, referências às novas gerações que se esforçam na apropriação das objetivações produzidas pelo homem ao longo da história.

Nagel (2010), contribui com o debate sobre a importância da história para uma educação que se quer transformadora é preciso recuperar os conhecimentos históricos na perspectiva dialética, eliminados a partir do século XIX. A autora salienta que “[...] a perda da noção mais elementar de historicidade é um dado, por excelência, da atualidade, extremamente prejudicial a qualquer projeto social.” (NAGEL, 2010, p. 58)

E dentro dessa perspectiva da perda de historicidade que contraditoriamente a implantação da organização por ciclos no estado de Mato Grosso inicia-se a partir de um projeto que tentou ter como referência a própria história da luta de classes pertencentes também ao contexto educacional, em que a oferta de ensino que garanta o aprendizado dos conteúdos clássicos aos filhos da classe dos trabalhadores não é garantido. A de se considerar que a escola ainda que pública e gratuita, é um dos mecanismos estatais que direciona as políticas implementadas a partir de currículos, formação de professores e sistema de avaliação sob a influência e submissão (direta ou indireta) da política do sistema burocrático burguês.

Contudo, é nesse espaço de contradição (a escola) que a organização do trabalho pedagógico se faz necessária garantir os conteúdos clássicos que podem possibilitar alguma maneira a formação de indivíduos críticos capaz de no futuro transformarem essa sociedade de classes em uma sociedade capaz de garantir as máximas possibilidades possíveis ao desenvolvimento do ser humano.

Diante disso, ao organizar a escola (rede de ensino) numa perspectiva da formação humana, tem que se garantir as condições para que os alunos se apropriem dos clássicos das objetivações humanas na busca da superação da alienação, conduzida por um modo de sociedade de classes antagônicas em que as riquezas humanas são limitadas à minoria da população, contrapondo-se à maioria que se aliena da sua própria produção, limitando-se ao mínimo dos bens materiais e não materiais produzidos.

2.4 Educação mediada pela avaliação da aprendizagem

Considera-se a avaliação da aprendizagem como objeto imprescindível em toda a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), sendo um instrumento pedagógico. De fato, a avaliação é um ato inerente, ou elemento de mediação, das ações especificamente dos seres humanos. Exemplos são as questões cotidianas que se dão ao longo do dia. Desde ações humanas cotidianas e triviais até questões de importância de médio e longo prazo, e de alcance social, envolvem maneiras de se avaliar para tomada de decisão.

No ato educativo, a ação avaliativa é de importância central, sem avaliação não há elementos para verificar se os objetivos prévios planejados foram alcançados ou

não, e se há necessidade de alguma mudança nas estratégias pertinentes ao processo de desenvolvimento e aquisição dos conhecimentos e ações escolares.

Todavia, entende-se que a avaliação vai para além dos instrumentos adotados na prática docente; está atrelada à concepção de educação numa perspectiva de humanização, em que os conhecimentos científicos sejam organizados de tal maneira que haja interação entre os professores, os alunos e os meios educativos, de acordo com os fins estabelecidos. Que a avaliação da aprendizagem seja reflexiva e investigativa, isto é, com objetivo de mostrar o avanço e as dificuldades dos alunos, de forma a criar e redirecionar estratégias que contribuam no desenvolvimento psíquico e ajam sobre as *“funções psicológicas superiores”* (VIGOTSKI, 2000) dos alunos. Para tanto, é fundamental articular a prática avaliativa à prática de aprendizagem, romper com a dicotomia entre concepção de educação e avaliação, como se a última não tivesse articulação com a primeira e fosse realizada só como instrumento de aprovação/reprovação ou, no limite, para inclusão/exclusão em relação ao sistema de ensino.

Em uma sociedade de classes, o mecanismo de exclusão está sempre presente, ora de maneira direta, como num primeiro momento da história brasileira, quando só os *homens* de famílias burguesas tinham acesso às escolas; ora de maneira indireta, quando após reivindicações sociais a população da classe trabalhadora teve acesso às escolas; entretanto, por meio de mecanismos perversos de uma concepção de avaliação classificatória, tornam-se excluídos novamente do direito de apropriar-se dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da história da humanidade.

Percebe-se, ao longo da história educacional, a avaliação da aprendizagem com forte traço seletivo, sendo utilizada como mais um mecanismo legitimador da divisão das classes sociais. Mesmo que nos sistemas educacionais privados haja também momentos de avaliar o processo de ensino e aprendizagem, com resultados empregados de maneira a fortalecer a ideia presente no senso comum de que a escola é para os “iluminados” ou para os “mais inteligentes”, é na escola pública que este processo se intensifica. Tais mecanismos, na verdade, têm sido mais uma estratégia da sociedade burguesa para impedir o pleno desenvolvimento dos seres humanos, de forma universal.

Ao se pensar sobre a avaliação da aprendizagem enquanto um dos aspectos inerentes ao ato educativo que vislumbra a formação humana, pode-se trazer

elementos do materialismo histórico, presente na Pedagogia Histórico-Crítica, para subsidiar a concepção de avaliação para além da exclusão social e, ainda, essa teoria possui qualidades para desenvolver e transformar a sociedade burguesa. Uma avaliação da aprendizagem que esteja “a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social” (LUCKESI, 1997, p. 28).

No contexto da sociedade capitalista em que a ideologia neoliberal influencia todos os campos sociais, dentre eles a educação, a educação é constituída por múltiplas determinações que compõem a realidade em uma totalidade. Uma das determinações da educação é o ato de avaliar, dialética em sua essência. O ato de avaliar, como uma ação própria do ser humano, pode ser o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.

No âmbito da educação escolar, a avaliação da aprendizagem contraditoriamente pode ser um ato para emancipação/libertação ou para alienar o indivíduo. Em outros termos, quando o ato de avaliar está em prol, em função da apropriação dos conhecimentos mais elaborados pela humanidade ou, ainda, como referem-se Saviani e Duarte (2013), apropriação dos conhecimentos “clássicos”, é uma ação à formação humana. Por outro lado, quando a avaliação é realizada para excluir/impossibilitar os alunos de acessarem e se apropriarem dos conhecimentos mais ricos produzidos pela humanidade, passa a ser um ato de alienação. Ou seja, há o estranhamento da produção dos conhecimentos produzidos pelas gerações passadas às próximas gerações.

Da mediação à negociação os conceitos acerca da avaliação permeiam a concepção de educação, de homem e de sociedade. Para Luckesi (1997, p. 28), “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”.

Nessa perspectiva, Freitas (2003) aborda a temática da avaliação na lógica da escola, na lógica dos ciclos e na lógica das políticas públicas. O autor inicia a discussão sobre como se organizam os tempos e os espaços da escola. Sua construção histórica determina a sala de aula como espaço mais importante da produção pedagógica, que se faz no tempo da seriação dos anos escolares. Recupera alguns ideais da educação moderna, como, por exemplo, a máxima liberal de que a escola deve ensinar tudo a todos, de modo que a desigualdade social deve ser compensada com os recursos pedagógicos da escola. Para Freitas, esse ideal, que

prevalece até os dias de hoje, constitui o que ele chama de "perspectiva ingênua da equidade", pois a forma como a sociedade está organizada afeta o cumprimento desse papel da escola, o que requer um olhar para a necessidade de eliminação dos desníveis socioeconômicos e da distribuição do capital cultural/social entre os alunos. Ensinar tudo a todos "pode ser o nosso desejo, mas está longe de ser o compromisso social da escola na atual sociedade", diz o autor, pois "há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares - queiramos ou não, gostemos ou não." (FREITAS, 2003, p.18).

A forma atual da escola diz respeito às necessidades de preparação de mão-de-obra do capitalismo: o conhecimento foi partido em disciplinas e distribuído por anos. "Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo." (FREITAS, 2003, p. 27). No processo histórico de constituição escolar, a avaliação surge como um "motivador artificial" para a aprendizagem. O sistema de avaliação resultante em notas tem o sentido de estimular o aluno para os estudos – "aprender para trocar por nota" (FREITAS, 2003, p. 28).

Conclui o autor que essa é a lógica da escola e que decretos não chegam a afetar a trama do processo educativo. "Não foi o professor quem inventou essa lógica: ela faz parte da própria gênese da escola." (FREITAS, 2003, p. 30). Para Freitas, a lógica da exclusão e a lógica da submissão se completam: caso as crianças não aprendam o conteúdo escolar, aprenderão a ser submissas pela escola. "Deixadas ao acaso, sem resistências, essas lógicas usuais se cumprem." (FREITAS, 2003, p. 39).

Freitas acrescenta que a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. O centro da aprendizagem se coloca na aprovação pelo professor, como aquela que leva a "aprender para mostrar conhecimento ao professor", e não "aprender para intervir na realidade". Sendo assim, elabora três segmentos de avaliação do processo pedagógico que ocorrem em sala de aula entre professor e alunos:

1º) Instrucional: baseia-se na demonstração do domínio de conteúdos e habilidades pelo aluno, através de provas e trabalhos.

2º) Comportamental: expressa o controle e o poder do professor sobre o comportamento do aluno, visando a obediência.

3º) Valores e Atitudes: sua avaliação se revela nos momentos em que o professor critica os valores e atitudes do aluno, humilhando-o. Tal explicação evidencia o peso da avaliação informal no processo ensino/aprendizagem, como uma categoria importante que desvela mecanismos de exclusão da

escola, tão “eficientes” quanto aqueles expressos na falsa neutralidade da avaliação formal. (FREITAS, 2003, p. 43).

No plano da avaliação formal estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, com provas e trabalhos que conduzem a uma “nota”; no plano da avaliação informal, estão os juízos de valor, invisíveis, e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais, tendo sido construídos pelos professores e alunos nas interações diárias.

2.4.1 A (necessária) crítica ao reprovar

Vale a pena se resgatar a etimologia das palavras **reprovação**, **retenção** e termos derivados – palavras que estão presentes no cotidiano das discussões educacionais. **Reprovação**: Palavra oriunda do latim *reprobatione*. [...] 2. Condenação, crítica, censura. [...] 4. Desprezo, desconsideração, desdém. **Reprovado**: Adjetivo. 1. Censurado, criticado, condenado. 2. Rejeitado. Não aceito por incapacidade ou falta de preparo. **Reprovar**: Verbo. [...] 2. Censurar severamente; criticar; condenar; desaprovar. [...] (DIC. AURÉLIO, 1999, p. 1748). **Retenção**: Segundo o dicionário Aurélio (1999), trata-se de palavra oriunda do *latim*, *retentione*. 1. Ato ou efeito de reter (se). 2. Atraso, retardamento, demora. [...] 4. Detenção. [...] (DIC. AURÉLIO, 1999, p. 1758).

Embora reprovação e retenção não sejam especificamente sinônimos, no contexto educacional aparecem com o mesmo sentido, ou seja, a ideia de veredito à situação escolar do aluno após um determinado período definido no sistema escolar que, em geral, é o fim do semestre ou ano letivo, no caso das redes organizadas por séries, ou ao final de cada ciclo, caso a rede seja organizada por ciclos e esteja prevista tal classificação.

Muitas das discussões que surgem a respeito da educação por ciclos acabam por se concentrar apenas no fato de não reprovar. De acordo com Mainardes e Stremel (2012), esse foco acaba muitas vezes por inibir o âmago das discussões que deveriam existir na educação por ciclos, em especial com relação à efetividade de seus objetivos.

De fato, a reprovação deixaria de existir nos três primeiros anos do ciclo, isso porque se defende que, neste primeiro ciclo, o aluno estaria condicionado a aprender

de forma “mais ampla e livre”, com o objetivo especial de se evitar a evasão escolar (MAINARDES; STREMEL, 2012).

As Tabelas 1, 2 e 3, respectivamente, apresentam as taxas de aprovação, reprovação e abandono na rede pública, no Brasil e em Mato Grosso.

Um dos aspectos ainda nevrálgicos da educação brasileira, refere-se à taxa de reprovação no sistema educacional brasileiro, com destaque para os anos finais do Ensino Fundamental (11,3%) e do Ensino Médio (11,8%), sendo a 1ª série a que apresenta o maior número de reprovação (16,9%).

Mato Grosso apresentou nos anos finais do Ensino Fundamental taxa de 3,3%, com destaque para o 9º ano (6,8%). Os resultados apresentados podem ser considerados elevados, tendo em vista políticas educacionais das redes públicas organizadas por ciclos, considerando que essa modalidade de organização escolar prevê estratégia no fluxo de saída maior, comparada à organização por séries. O Ensino Médio apresenta a taxa de 17,6%, com destaque para a 1ª série (25,3%). Essa taxa pode ser um indicativo do caráter problemático da passagem dos alunos da organização por ciclos para o sistema seriado, que se faz presente na última etapa da educação básica mato-grossense.

Observa-se, também, que a taxa de abandono escolar entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental é significativa, tanto no cômputo total Brasil (0,9% para 3,2%), quanto no total Mato Grosso (0,3% para 1,3%). É possível observar uma progressão no abandono ao longo dos três últimos anos do Ensino Fundamental, sendo que o 9º ano apresenta a maior taxa de abandono (3,3%). No Ensino Médio, o abandono é de (11,1%) e a 1ª série tem o maior índice (14,2%).

Tabela 1 – Taxa de Aprovação – Rede Pública, Brasil, Mato Grosso, 2017.

Unid. Geográfica	Ensino Fundamental de 8 e 9 anos											Ensino Médio						
	Total Geral	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Não Seriado
Brasil	89,6	93,0	85,5	97,9	96,9	87,7	91,7	92,1	82,4	84,8	87,3	88,4	81,4	74,3	83,1	89,3	84,9	83,5
MT	96,8	97,9	95,4	99,4	99,4	96,0	97,3	97,9	96,3	97,2	96,7	91,2	71,3	60,5	75,9	85,7	98,3	72,5

Fonte: Censo da Educação Básica 2017/INEP.

Tabela 2 – Taxa de Reprovação – Rede Pública, Brasil, Mato Grosso, 2017.

Unid. Geográfica	Ensino Fundamental de 8 e 9 anos												Ensino Médio					
	Total Geral	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Não Seriado
Brasil	8,4	6,1	11,3	1,2	2,4	11,4	7,3	6,7	14,3	12,1	9,7	8,3	11,8	16,9	10,5	6,2	7,2	9,5
MT	2,5	1,8	3,3	0,3	0,4	3,8	2,5	1,8	3,1	1,8	1,5	6,8	17,6	25,3	14,8	7,0	1,3	14,5

Fonte: Censo da Educação Básica 2017/INEP.

Tabela 3 – Taxa de Abandono – Rede Pública, Brasil, Mato Grosso, 2017.

Unid. Geográfica	Ensino Fundamental de 8 e 9 anos												Ensino Médio					
	Total Geral	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Não Seriado
Brasil	2,0	0,9	3,2	0,9	0,7	0,9	1,0	1,2	3,3	3,1	3,0	3,3	6,8	8,8	6,4	4,5	7,9	7,0
MT	0,7	0,3	1,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,6	1,0	1,8	2,0	11,1	14,2	9,3	7,3	0,4	13,0

Fonte: Censo da Educação Básica 2017/INEP.

Em 2017, no Brasil, a taxa de distorção idade-série foi de 31,1% no Ensino Médio e de 20,7% no Ensino Fundamental. A rede pública apresenta taxa de distorção quatro vezes maior do que a rede privada nas duas etapas de ensino. Os dados são do Indicador Educacional “Taxa de Distorção Idade-Série”, extraídos do Censo Escolar 2017, um dos oito divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no início de julho. Vale destacar ainda que no Estado de Mato Grosso nos anos finais do Ensino Fundamental a distorção é o dobro da que se dá nos anos iniciais (11% contra 5,5%).

Tabela 4 – Taxa de Distorção Idade-Série – Rede Pública, Brasil, Mato Grosso, 2017.

Unid. Geográfica	Ensino Fundamental de 8 e 9 anos												Ensino Médio				
	Total Geral	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Brasil	20,7	13,7	29,3	3,4	5,7	15,3	19,5	22,4	30,9	30,5	27,8	27,3	31,1	35,8	30,0	24,8	54,2
MT	7,9	5,5	11,0	1,7	3,0	5,6	7,7	8,8	10,9	11,0	11,0	11,1	28,2	34,2	25,5	20,1	20,5

Fonte: Censo da Educação Básica 2017/INEP.

A taxa brasileira de distorção idade-série de 20,7%, conforme Tabela 4, é elevada se comparada com países em que há uma distribuição de renda mais igualitária, como é o caso da Finlândia, país apontado por ter a melhor distribuição de renda e educação do mundo. Mato Grosso, em 2017, mesmo sendo organizado por ciclos, ainda apresentou taxa de distorção idade-série de 7,9. Este dado pressupõe aspectos relacionados a movimentação de alunos entre redes de ensino, a reprovação ocorrida devido ao número de faltas durante o ano letivo, pois a Lei nº 9.394/96, Art. 24, inciso VI, prevê a exigência de frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária letiva.

Em defesa dos ciclos, Lima (2002) afirma que tal organização é uma possibilidade de repensar o tempo escolar de maneira a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos, o que significa dar o tempo adequado a todos (LIMA, 2002, p. 9). Contudo, para a teoria marxista, a condição econômica é parte da condição humana e determinante da vida em última instância. Desse modo, não pode ser renegada na análise da organização escolar e na formulação das políticas. É preciso analisar para qual intuito econômico se atribui a organização por ciclos: se de superação, ao atender às demandas da classe trabalhadora, o que envolve, dentre outros aspectos, ampliar os recursos destinados à educação; ou conservador, aprofundando ainda mais o hiato entre as classes, em que cada ação governamental de redução dos investimentos em educação fortalece e amplia as desigualdades de classes.

É imprescindível atentar-se ao fato de a educação ser um direito social propagado desde o início do capitalismo, tida como direito fundamental e condição *sine qua non* no processo de humanização; não é algo dado pelo fato de ser reconhecido na sociedade capitalista. É necessário que o ato de educar seja pensado na perspectiva da não exclusão e de relações que superem a sociedade de classes.

Entretanto, a escola, como foi construída ao longo da história, consolidou a seriação e incorporou os mecanismos de aprovação e reprovação no imaginário à prática docente como intrínsecas ao ato de educar. Nesse imaginário representativo não se concebe educação de qualidade sem o aprovar e reprovar.

Segundo Jacomini (2009),

[...] a escola passou a selecionar quem respondia de forma adequada aos padrões educacionais exigidos. Essa seleção ocorria, em primeiro lugar, pela limitação de vagas e, em segundo, pela reprovação daqueles que não

respondiam a contento aos objetivos estabelecidos pela escola. (JACOMINI, 2009, p. 561).

Jacomini completa dizendo que historicamente a seriação é uma possibilidade de organização do ensino a partir das características da educação escolar, cuja maior parte dos envolvidos não concebia que todos pudessem aprender se lhes fossem dadas condições para tal. Assim, a seriação, caracteriza uma organização em que o ensino está articulado com o ano jurídico e letivo, sendo o currículo, nesse caso, conteúdos e objetivos, determinado por nível de ensino dividido em séries, com critérios avaliativos de promoção entre as séries, permitindo certa “homogeneização” na aprendizagem e formação daqueles que concluíam as séries anualmente.

Neste cenário, o ato de reprovar não é estranho ao ato de educar, pois o veem como natural ao processo educativo e o justificam geralmente por incapacidade ou falta de dedicação do discente. Não se questiona o significado da reprovação para os alunos e seus familiares, tampouco o conteúdo antidemocrático que tais medidas “pedagógicas” tinham no contexto educacional brasileiro. Para Jacomini (2009), as condições materiais, sociais e culturais nas quais a escola seriada estava inserida mudaram à medida que a educação passou a ser concebida como direito e o Estado atendendo, em parte, algumas reivindicações, adotou medidas para que a população tivesse acesso à escola (JACOMINI, 2009, p. 561).

Diante disso, pensar uma escola por ciclos de formação humana requer muito estudo e ação direta com os alunos, bem como investimento público para que a escola, além de superar a exclusão ocorrida, ainda esteja a serviço das demandas trazidas pela diversidade que caracteriza a escola pública (JACOMINI, 2009, p. 563).

Em face ao exposto, no movimento que parte da síncrese (visão caótica) com a mediação da análise (abstrações) e chegando à síntese (visão concreta) (SAVIANI, 2013b) é que procurar-se-á apresentar as próximas seções deste texto/investigação.

3 OS CICLOS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA: ALGUNS PRESSUPOSTOS

E a história, onde fica? Sem dúvida a história preocupa-me, embora seja mais certo dizer que o que realmente me preocupa é o Passado, e sobretudo o destino da onda que se quebra na praia, a humanidade empurrada pelo tempo e que ao tempo sempre regressa, levando consigo, no refluxo, numa partitura, um quadro, um livro ou uma revolução.

(José Saramago)

Nesta seção será apresentado uma contextualização histórica e política sobre a organização escolar por ciclos no Brasil e no Estado de Mato Grosso. Assim, como dito por Saramago (2013) *“a humanidade empurrada pelo tempo e que ao tempo sempre regressa”* (p.27) a escola por ciclos foi pensada em outros momentos da história educacional.

Para contextualizar a história dos ciclos na organização escolar, busca-se em referencial teórico de sustentação a esta seção foram autores como: Freitas (1995, 2003); Mainardes (2009, 2012); Barretto e Mitrulis (2001); Vasconcellos (2007) dentre outros.

3.1 Breve Histórico dos Ciclos: tentativa de enfrentamento dos desafios da Educação Básica

A educação, na história do Brasil, pode ser caracterizada como uma lacuna, em que seus desdobramentos se deram sempre voltados a atender demandas ideológicas da sociedade capitalista, utilizada como uma ferramenta política, constante e poderosa no sentido de manipulação social.

Com relação à Educação Básica, é possível observar que, desde a década de 1990, em especial pela reformulação da LDB, busca-se implementar políticas e ações que tragam qualidade à Educação Básica – qualidade esta que tem como parâmetro atender às diretrizes internacionais para um capitalismo globalizado (MALANCHEN, 2014).

Assim, nota-se que, embora a LDB tenha sido apontada como um avanço para a educação, mais uma vez sua motivação esteve na alegação da demanda política, desta vez impulsionada pela demanda do capital na racionalidade financeira. Segundo Malanchen (2014, p. 16),

A defesa ideológica da reforma do Estado é realizada pelo discurso de atualização e racionalização do mesmo, com a alegação de que isso levaria à superação de problemas como a inflação alta e a diminuição do crescimento econômico, o que, segundo os defensores do Neoliberalismo, só poderia ser alcançado pela adaptação das políticas econômicas e sociais nacionais às exigências do processo de globalização.

Desta forma, é possível constatar que as diretrizes da Educação Básica também manifestam movimentos intensos em detrimento de uma “reforma educacional”. Embora o currículo em si não seja alvo principal deste estudo, como no caso de Malanchen (2014), não se deve deixar de citar que compreender o currículo é tão importante quanto entender a educação por ciclo. Isso porque a educação por ciclo se baseia em formato de currículo específico para atender tal demanda. E, no atual contexto de mudanças econômicas e reordenamento das relações sociais sob a égide da globalização do capital e da ideologia neoliberal (MALANCHEN, 2014, p.17), sendo este um pensamento que influencia todas as áreas da educação.

Nessa perspectiva, a educação entra, então, na égide do desafio do pós-modernismo¹⁰, enfatiza a alienação da sociedade, a iniciar pela educação que, numa utopia de quebra de barreiras e inclusão, acaba por submeter-se às ordens do capital, comprometendo então a função social da escola (DUARTE, 2004).

Malanchen (2014, p. 24) relembra que, para se compreender o contexto em que a educação está inserida, é necessário fazer um retorno para as décadas de 1980 e 1990, as quais foram marcadas pela busca do Brasil em se modernizar, incluindo-o num sistema global de abertura de capitais e modo de produção, sob forte influência de políticas neoliberais.

No Brasil esse processo de modernização do setor produtivo ocorreu de forma mais intensa a partir do fim década de 1980. Além das modificações no cenário econômico nacional, a modernização da produção, a subordinação da economia nacional às exigências da globalização e a ação da ideologia neoliberal trouxeram mudanças profundas na área social, cultural e educacional, exigindo a readequação dos currículos escolares. Passou-se a exigir dos currículos escolares maior consonância com as supostamente novas necessidades da economia e os novos padrões de sociabilidade. (MALANCHEN, 2014, p. 24)

Esses “padrões” de sociabilidade acabaram por impulsionar uma corrida aos indicadores para atender às demandas e legislações, gerando intensos debates e modificações de políticas (seja de esferas federais, estaduais e/ou municipais).

¹⁰ Embora haja diversas discussões sobre o conceito e contexto do modernismo/pós-modernismo, adotaremos para este estudo a referência com relação à contemporaneidade, conforme identificada nos estudos de Malanchen (2014) e Duarte (2004; 2008).

Dentre os debates e modificações de políticas, encontra-se na égide educacional a retomada de (re) organizar o ensino de modo diferente à seriação, tendo como opção a organização por ciclos. Ao adentrar na discussão sobre concepções diferentes de organização escolar por série, é importante uma breve incursão na história da escola, pois essa não surge na sociedade de maneira “natural”, ao contrário, é construída historicamente, assim como outras instituições.

Por ser histórica, tem em sua construção aspectos de raízes ideológicas diversas nos discursos disseminados no contexto escolar. E, ainda, as experiências dos professores, quando eram alunos, que se tornam muitas vezes referências para os profissionais que atuam nas salas de aula. Exemplo são as próprias concepções de organização escolar e de avaliação que os professores constroem ao longo de suas vidas escolares.

Para Vasconcellos (2007), o resgate histórico da escola elementar é complexo por diferentes questões. Dentre elas, o fato de que do século XV, marco da expansão da escola elementar, ao século XVIII, não havia sistema nacional de educação, escola de massa, múltiplas práticas que foram substituídas ao longo do tempo.

Em grande medida, é nos séculos XV e XVI que o desenvolvimento da escola moderna influencia a construção da escola que temos na atualidade. Os historiadores apontam que este período é marcado por grandes navegações, ampliação das publicações pelo uso da imprensa, retomada da obra de Aristóteles a partir do legado cultural da Antiguidade greco-latina, o movimento do Humanismo se contrapondo à Escolástica, Reforma e Contrarreforma (VASCONCELLOS, 2007, p. 92).

Na história da educação sob a influência social de cada época há registros dos ciclos como organização educacional, inicialmente com fluxo contínuo, sem uma seleção por ano e/ou idade, cujo objetivo era cursar o número de anos determinado ao ciclo. Com as (re) estruturações sociais, houve a institucionalização do ensino simultâneo, organizado em níveis a cada ano (VASCONCELLOS, 2007), dando início a perspectiva de organização escolar por séries.

Diante da abrangência histórica de constituição da organização dos ciclos e das séries, este texto limitar-se-á ao contexto dos ciclos na organização escolar a partir da metade do século XX.

Vasconcellos (2007) adverte sobre o cuidado que é necessário ter em relação à linguagem; segundo o autor, é preciso cuidado com o que os termos podem significar em diferentes momentos históricos, pois a linguagem também é histórica e

nem sempre a referência semântica dos séculos passados é pertinente à contemporaneidade, bem como aos próprios contextos daquela época. É o caso dos termos: classe, curso, exame, currículo, série, escola popular, casa de educação, educandário, escola de primeiras letras, gramática, ginásio, colégio, escola de artes liberais, universidade, dentre outros.

O mesmo autor ainda adverte que é necessário entender sempre as análises como um processo de aproximações sucessivas, pois muitas concepções ou práticas são pontuais, não podendo ser generalizadas (VASCONCELLOS, 2007, p. 93).

Mainardes (2009), ao investigar a escola em ciclos, faz referência ao Plano de Reforma Langevin-Wallon (1946-1947), elaborado por uma comissão ministerial presidida por Paul Langevin. Após sua morte, a continuidade da elaboração do documento foi assumida por Henri Wallon. Mesmo não tendo sido implementada na educação francesa, o plano se tornou referência na área educacional, propondo mudanças da educação infantil ao ensino superior.

O plano previa metas que buscavam atingir a qualidade no ensino francês que apresentava desafios de melhoria mesmo antes da 2ª Guerra Mundial. Conforme Mainardes (2009, p. 25), entre as metas do plano estavam:

[...] preservação da dignidade dos professores, favorecimento do seu aperfeiçoamento pessoal, gratuidade do ensino em todos os níveis, ampliação das escolas maternas, bolsas para alunos do 3º ciclo (o estudante era considerado trabalhador), reconstrução dos prédios escolares destruídos pela guerra, redução do número de alunos nas turmas, entre outras. (MAINARDES, 2009, p.25)

O documento referência francês ainda tinha como princípios: justiça, democratização do ensino, valorização das aptidões individuais, desenvolvimento de uma cultura geral sólida e aperfeiçoamento contínuo do cidadão e do trabalhador. Dentre os desdobramentos desses princípios, a proposta de Langevin-Wallon previa a implantação do ensino de primeiro grau compreendido em ciclos sucessivos para o atendimento dos 3 aos 18 anos de idade. A organização do ensino obrigatório seria assim disposta:

Quadro 1 - Ciclos de Aprendizagem no Plano Langevin-Wallon

Ciclo	Idade
1º	7 – 10 anos
Ciclo de orientação	
2º	11 – 14 anos
Ciclo de determinação	
3º	15 – 18 anos

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir de Mainardes (2009, p. 26).

Segundo Mainardes (2009), a ideia defendida no plano Langevin-Wallon era de que esse tipo de organização possibilitaria o maior desenvolvimento de todos, independentemente da classe social e dos recursos financeiros. O ensino seria comum a todos, a diferença estaria nos métodos adotados conforme as aptidões dos alunos. Os alunos do 2º e 3º ciclos poderiam ser agrupados pelos professores a partir das sondagens múltiplas para diagnosticar o conjunto das aquisições e aptidões dos alunos. Os exames e concursos só poderiam ocorrer no final da escolaridade obrigatória (MAINARDES, 2009, p. 26).

Ao visitar-se a história da educação, fica ratificado que a organização estrutural da instituição escolar na perspectiva de ciclos não é crédito da contemporaneidade, ao contrário, desde o nascedouro da instituição escolar nos vários níveis já vinha com ares de ciclos.

Na atualidade, organizar os sistemas escolares em ciclos é a realidade de alguns países europeus, como Portugal e França, entre outros.

Quadro 2 - Organização dos Ciclos do Ensino Básico em Portugal¹¹

Ciclos do Ensino Básico	Anos de escolaridade	Idade
1º ciclo	1º - 4º ano	6 - 9
2º ciclo	5º - 6º ano	10 - 11
3º ciclo	7º - 9º ano	12 - 14

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

¹¹ Cf. Site oficial European Commission. Disponível em: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education-24_pt-pt>. Acesso em: 02/11/2019.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada para esse estudo, não foi possível identificar o termo ciclo quando se refere ao ensino secundário português. Essa etapa de ensino, em Portugal, é organizada em três anos de escolaridade. Sendo ofertados os seguintes cursos¹²:

- Cursos científico-humanísticos;
- Cursos profissionais;
- Cursos artísticos especializados;
- Cursos com planos próprios;
- O ensino secundário compreende ainda cursos de dupla certificação, designadamente cursos de educação e formação de jovens (CEF), visando o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inserção na vida ativa.

Na França, a organização escolar no nível da educação primária também é organizada em dois ciclos, totalizando cinco anos de duração, conforme demonstrado no Quadro 3:

Quadro 3 - Organização Escolar Primária e Secundária na França

Educação Primária (5 anos acadêmicos)		
Ciclo de ensinamentos	Turma	Idade
1º ano	Aula preparatória	6
2º ano	Elementar do primeiro ano	7
3º ano	Elementar do segundo ano	8
Ciclo de Consolidação	Turma	Idade
4º Ano	Intermediária do primeiro ano	9
5º ano	Intermediária do segundo ano	10
Ensino Secundário (7 anos acadêmicos)		
Nível Secundário Inferior (4 anos) - Colégios		
Ciclo de Consolidação	Turma	Idade
1º ano	" <i>Sixième</i> "	11
Ciclo de Prolongamento	Turma	Idade
2º ano	" <i>Cinquième</i> "	12
3º ano	" <i>Quatrième</i> "	13
4º ano	" <i>Troisième</i> "	14

¹² Cf. Site oficial European Commission. Disponível em: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-21_pt-pt>.

(continuação)

Nível Secundário Superior (3 anos) – Lycée gerais ou Lycée Professionais	
Ano	Idade
1º ano ou "Seconde"	15
2º ano ou "Première "	16
3º ano ou "Terminale "	17

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na China, o nível do Ensino Médio também é dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo tem duração de três anos, sendo a última etapa da educação obrigatória dos chineses. O aluno chinês poderá ingressar no segundo ciclo do ensino médio, tendo duas opções: seniores com foco na universidade ou técnicas profissionalizantes secundárias a partir da aprovação em exames de capacitação. Este ciclo tem duração de três anos.

No Brasil, a discussão de organizar o sistema escolar básico em ciclos não é mérito de propostas oriundas do fim dos anos 1990. Os dados históricos evidenciam que as discussões acerca da reprovação e as propostas de implantação de políticas de não reprovação existem desde o início do século XX. Nos anos 1910/1920, houve a proposição da “aprovação em massa” e, nos anos 1950, a implantação da “promoção automática” como estratégias de diminuir as altas taxas de reprovação ou mesmo eliminar a reprovação nos primeiros anos de escolaridade (BARRETTO; MITRULIS, 2001; MAINARDES, 2001; 2007; 2009).

Em 1942, o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, definia a Lei orgânica do ensino secundário brasileiro, prevendo no Capítulo II – Nos ciclos e nos cursos: Art. 2º: “O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.” (BRASIL, 1942). Embora no referido decreto não haja menção à “aprovação em massa ou automática” – ao contrário, previa-se o exame de admissão aos alunos com idade de 11 anos e que fossem pleitear o ingresso no ensino secundário –, destaca-se aqui a nomenclatura ciclos na organização escolar.

Diante do cenário de índices elevados de reprovação em toda a América Latina – em especial, no Brasil, em que a reprovação e a evasão escolar (repetência branca) (BARRETTO; MITRULIS, 2001) nos anos 1950 já se faziam presentes e era um dos desafios a ser resolvido pelo poder público com indicações de estudiosos – fortaleceu-

se a pauta de discussões na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada em Lima, no ano de 1956 (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

[...] que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar — que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar, mediante: a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo, b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola. (Conferência, 1956, p. 166 apud BARRETTO; MITRULIS, 2001, p.2).

Almeida Jr., responsável pela recomendação final sobre o sistema de promoções, dias após a Conferência, demonstrou certa cautela quanto às propostas de “promoção em massa”, “promoção por idade” ou “promoção automática”. Para o estudioso, a implantação de tais propostas não deveria ser de pronto ao caso brasileiro. Era necessário preparar o “espírito” do professorado a fim de obter a sua adesão e precaver-se adotando medidas preliminares, sem as quais não se lograria avançar em relação ao assunto: modificar a concepção vigente de ensino primário, rever programas e critérios de avaliação, aperfeiçoar o professor e aumentar a escolaridade primária para além dos quatro anos, assegurando o cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar (ALMEIDA JR., 1957 apud BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 2).

No Brasil, segundo as autoras acima citadas, de cada 100 crianças matriculadas somente 16 conseguiam finalizar os quatro anos de escolaridade no tempo determinado. O quadro de elevadas taxas de reprovações, evasões e abandonos no sistema educacional gerou consequências desastrosas para a sociedade em diferentes aspectos: social-cultural, pois considera-se que menos pessoas terão acesso aos bens e mecanismos de desenvolvimento de um ser humano pleno de seu direito de humanizar-se e quanto ao aspecto econômico, pois há um prejuízo financeiro grande aos parques investimentos públicos realizados nas redes de ensino. Estudos realizados pela UNESCO na década de 50 denunciavam que “30% de reprovações acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino” (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 2).

No final da década de 50, o Rio Grande do Sul implantou a experiência da progressão continuada na rede estadual. Era prevista a criação das classes de

recuperação para alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, com a opção de esses voltarem para suas classes de origem ou continuarem na classe de recuperação, conforme o próprio ritmo de aprendizagem (MORAIS, 1962 apud BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 2).

No Estado de São Paulo, houve a circulação de artigos que expressavam vozes a favor e contra a proposta da promoção automática. Segundo Morais (1962 apud BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 2), os defensores da proposta traziam as seguintes indicações de mudanças na rede paulista:

- Modificação dos critérios de contagem de pontos para promoção na carreira do magistério a partir do número de alunos promovidos;
- Eliminação dos exames finais, substituídos por procedimentos de avaliação mais contínuos;
- Introdução de novas metodologias de ensino;
- Adoção em caráter experimental;
- Assistência técnica de pessoal especializado propiciando aprendizagem na própria situação de trabalho;
- Amplo esclarecimento da opinião pública, pais e autoridades;
- Substituição dos exames tradicionais por verificações constantes para efeito de reclassificação dos alunos;
- Organização de processos de ensino em torno de unidades de trabalho; - Programas de ensino adaptados e flexíveis, ajustados às regiões.

A argumentação dos mais cautelosos à adoção da progressão automática fazia a defesa da necessidade diante de uma política de inovações progressivas:

- Reformulações nos programas;
- Elaboração de material didático;
- Treinamento de professores;
- Renovação das técnicas pedagógicas testadas em situação experimental;
- Esforço articulado no sentido de desenvolver no magistério uma atitude receptiva às novas práticas.

Tanto os argumentos a favor quanto contra a adoção da progressão automática na rede paulista, traziam indicações de mudanças em aspectos da carreira do magistério e das metodologias de ensino adotadas em sala de aula pelos professores. Dois aspectos sem dúvida fundamentais para qualquer proposta de reorganização educacional.

Mesmo diante de discussões com opiniões divergentes em relação à implantação de alguma proposta de organização por ciclos, o Estado de São Paulo, em 1968, reorganiza a rede escolar em dois ciclos, a saber:

- 1) nível I, constituído pelas 1ª e 2ª séries;
- 2) nível II, pelas 3ª e 4ª séries.

Os exames de promoção só poderiam ocorrer no final de cada ciclo, sendo que, para a promoção de nível, os alunos deveriam alcançar o mínimo pré-fixado no programa curricular. Havia classes especiais de aceleração para alunos reprovados. A mensuração de notas de uma série para outra no mesmo ciclo era utilizada para efeito de organização das classes do ano seguinte, e não mais como mecanismo de aprovação e reprovação escolar. Essa proposta no estado paulista foi denominada de “promoção por rendimento efetivo” (SILVA, 2009).

No ano de 1968, o Estado de Pernambuco implantou a “Organização por Níveis”, uma tentativa de superar a tradicional organização curricular por séries no ensino primário. O foco da proposta era o desenvolvimento psicológico com repercussões na metodologia do ensino.

A Secretaria Estadual de Educação do estado de Minas Gerais demonstrou certa cautela, implantou de modo experimental, no município de Juiz de Fora, região da Zona da Mata, a proposta de “Sistema de Avanços Progressivos”. Após três anos de experiência, a proposta foi encerrada com índices menores de repetência e evasão escolar e com maior rendimento escolar (BARETTO; MITRULIS, 2001).

Barretto e Mitrulis (2001, 37) consideram que a experiência de Santa Catarina com a progressão continuada foi a mais “expressiva, abrangente e duradoura”, entretanto, sem divulgação expressiva para o restante do país. Os catarinenses, com a aprovação do Plano Estadual de Educação (1969), conseguiram atender o dispositivo constitucional de 1967, que previa a ampliação de quatro para oito anos da obrigatoriedade escolar. Antecipava-se, assim, a reorganização escolar que iria ocorrer em todo o território nacional com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, sob o nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Na década de 70, a Lei nº 5.692/71 não menciona em nenhum dos seus artigos a proposição de organização escolar em ciclos, nem faz referência à progressão automática ou em massa, mesmo que a proposta de superação da organização por séries com foco na reprovação já tivesse acontecido nas décadas anteriores em algumas redes de ensino do país.

É no início dos anos 1980, no bojo da luta pela redemocratização do país e diante do quadro caótico de reprovação, abandono e evasão escolar, que são retomadas iniciativas por parte de gestores municipais em implantar propostas diversas na organização escolar por ciclos e, inclusive, com a adoção de ciclos mais longos para que os alunos pudessem ter a chance de ampliação da escolaridade, sobretudo os mais pobres.

Dentre as propostas espalhadas pelo país, houve a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo (1984); em seguida, esse modelo foi expandido para as demais redes municipais e estaduais de ensino brasileiras. Dentre eles, estado de Minas Gerais, Paraná, Goiás, Pará, entre outros.

No fim dos anos 1980, a implantação dos ciclos se fez presente no município de Porto Alegre, sob a gestão da secretária municipal, a professora Esther Pillar Grossi, com proposta da **Escola Cidadã** ancorada no referencial teórico-metodológico “científico construtivista” piagetiano. Outra referência na implantação dos ciclos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi o município de Belo Horizonte, com proposta denominada **Escola Plural**.

Em 1997, o município de Belém, sob a gestão do prefeito Edmilson Brito Rodrigues, da Frente Belém Popular – FBP, tendo como uma das propostas de governo uma escola para o atendimento da classe trabalhadora e segmentos marginalizados da sociedade, junto com a equipe da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, propôs uma alternativa de organização para a educação escolar denominada **Escola Cabana**. Esta denominação da proposta educacional de Belém é uma alusão ao ideário da revolta dos cabanos, a Cabanagem, ocorrida no século XIX em território amazônico, que lutaram em nome do fim da escravidão, distribuição de terras para o povo, diminuição da pobreza e desigualdade social. Luta que, no fim do século XX, momento da implantação da proposta no município, ainda se fazia presente. A proposta da Escola Cabana organizou o Ensino Fundamental em quatro (04) ciclos básicos.

Segundo Fonseca (2009), a Escola Cabana foi uma proposta

[...] comprometida com um projeto histórico para a cidade que buscava criar uma nova cultura política, através da inversão de prioridades e da democratização do Estado, incentivando a participação popular. [...] como princípios norteadores a inclusão social e a construção da cidadania. (FONSECA, 2009, p. 60).

No município de Cuiabá/MT, em 1999, parte da rede de ensino municipal aderiu a proposta de ciclos intitulada de **Escola Sarã**. O pressuposto filosófico-pedagógico que subsidiou a construção do projeto educacional cuiabano foi a educação crítica “[...] dialética que coloca ênfase nos processos históricos do sujeito social em construção permanente.” (CUIABÁ, 2000, p. 31).

Perante as diversas experiências de proposições em organização escolar por ciclos por parte dos governos estaduais e municipais no país, no decorrer dos anos 1980 a 2000, conforme a orientação teórico-metodológica, foram instituídas distintas denominações, tais como: Ciclo Básico, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação Humana, Regime Progressão Continuada, Bloco Inicial de Alfabetização, Bloco Único, Ciclo Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em Ciclos (MAINARDES, 2009; MAINARDES; STREMEL, 2012).

Compreende-se, então, que a organização curricular em ciclos teve início oficial no contexto brasileiro a partir dos anos 1950 e se intensificou nos anos 1980 no Ensino Fundamental I (antigo 1º grau – primeiras séries). Só no decorrer dos anos 1990 os ciclos foram utilizados também no Ensino Fundamental II.

Quanto ao marco legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LBD) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reitera a ampliação de propostas de implementação¹³ da organização escolar por ciclos ou progressão continuada nas redes de ensino em todo território brasileiro. O Capítulo II – Da Educação Básica – Seção I – Das Disposições Gerais, Artigos 22 e 23, dispõe o seguinte:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e **fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.**

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, **ciclos**, alternância regular de períodos de estudos, **grupos não-seriados**, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou **por forma diversa de organização**, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, p.8, grifo nosso).

Deve-se observar que a legislação educacional em vigor prevê que os responsáveis pela Educação Básica forneçam meios para que o aluno progrida nos estudos e no trabalho. Ao expor os vocábulos “forneçam meios”, pode-se inferir que um dos “meios” é a proposição de um sistema educacional em que o aluno tenha um

¹³ Segundo Dicionário Aurélio (1999) é V.t.d. 1. Dar execução a (um plano, programa ou projeto). 2. Pôr em prática por meio de providências concretas. 3. Prover de implemento (s).

período maior para aprender conhecimentos escolares necessários ao desenvolvimento humano. Em seguida, a Lei assegura a possibilidade da Educação Básica de organizar de maneiras diversas à seriação anual, citando ciclos, grupos não seriados, entre outras maneiras de organização.

De 1997 a 1999, houve a publicação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental. A ideia de organização escolar por ciclos foi, de certa maneira, reiterada nos PCNs, pois apresentava proposta detalhada quanto aos objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas a serem trabalhados nas áreas e nos temas referidos no documento curricular a partir de cada ciclo que correspondia a dois anos de escolaridade no Ensino Fundamental.

No próximo item apresentam-se alguns aspectos que diferenciam as concepções dos ciclos implantadas nas diferentes redes do território nacional.

3.2 Concepções dos ciclos: “Tudo (não) é uma coisa só”

É na tentativa de amenização do fracasso escolar, a partir da diminuição das altas taxas de repetência nas escolas públicas, superação da lógica escolar seriada (FREITAS, 2003), que se justificam as iniciativas de organização escolar por ciclos.

Segundo Mainardes e Stremel (2012), a escola em ciclos é uma política complexa que possui justificativas filosóficas e políticas, psicológicas, antropológicas e sociológicas.

As justificativas de cunho filosófico e político baseiam-se na ideia de que os ciclos permitem a ampliação do direito à educação, fortalecem os processos democráticos e amenizam as práticas de exclusão escolar (MAINARDES, 2009, p. 14).

No que se refere aos fundamentos psicológicos, as concepções defendidas são: a aprendizagem é um processo que ultrapassa o período de um ano letivo; a escola deve atender às diferenças individuais de aprendizagem; a não reprovação fortalece a melhoria da autoestima; a diversidade de ritmos de aprendizagens enriquece as trocas entre os alunos; e maior possibilidade de os alunos desempenharem um papel mais ativo na construção de suas próprias aprendizagens (MAINARDES, 2009, p. 15).

A ideia sobre os aspectos antropológicos, defendida por Arroyo (2004), é de que o papel da escola é contemplar o desenvolvimento pleno do educando. Quanto

aos fundamentos sociológicos, a escola por ciclos favorece um ambiente menos seletivo, em que os diferentes grupos sociais podem conviver de forma significativa para favorecer a aprendizagem colaborativa (MAINARDES, 2009, p. 17).

Para os estudiosos na organização por ciclos (MAINARDES, 2009; FERNANDES, 2000; BARRETTO; MITRULIS, 1999; FREITAS, 2003; ARROYO, 2004, entre outros), a implantação de uma organização escolar por ciclos pressupõe a ideia de uma perspectiva mais progressista de enfrentamento do fracasso escolar, historicamente instaurado na sociedade brasileira com características de exclusão e desigualdade social.

3.2.1 Ciclos de Aprendizagem

O plano Langevin-Wallon, citado anteriormente neste estudo, inspira a Reforma da Educação primária francesa (1989) e a implantação da modalidade denominada como Ciclos de Aprendizagem, a qual define a organização do tempo escolar em três ciclos levando em conta o desenvolvimento psicológico das crianças, conforme apresentado anteriormente neste texto, no Quadro 1.

Nos anos 1990, essa modalidade foi implantada em países como: Suíça, Bélgica, Quebec (Canadá), Brasil, dentre outros.

Os anos de escolaridade, nos ciclos de aprendizagem, são organizados em períodos plurianuais de dois, três anos ou mais, dependendo de como a equipe técnica das redes de ensino o organizaram, com vistas ao enfrentamento e superação do fracasso escolar.

No geral, os ciclos de aprendizagem apresentam as seguintes características:

- 1) Progressão das aprendizagens;
- 2) Objetivos de aprendizagens ao final de cada ciclo;
- 3) Pedagogia diferenciada de ensino;
- 4) Avaliação formativa;
- 5) Trabalho coletivo entre os professores do mesmo ciclo;
- 6) Atendimento diferenciado dos alunos a partir da flexibilidade que permite a continuidade do período de aprendizagem dos alunos.

Com essas características apresentadas, de maneira geral, aos ciclos de aprendizagem são atribuídos enfoques quanto aos princípios psicológicos – preocupação com as diferenças nos níveis e ritmos de aprendizagem; e aos princípios

pedagógicos – pedagogias diferenciadas de ensino e da observação, avaliação formativa (MAINARDES, 2009, p. 59).

Um dos representantes e defensores dessa modalidade de organização é o suíço Philippe Perrenoud. Ele propõe ciclos de escolarização com períodos maiores do que dois anos, justificando que seria uma maneira de diferenciar a proposta da seriação. E, ainda, os ciclos de aprendizagem têm como objetivo a construção de competências nos estudantes para a solução de problemas cotidianos (PERRENOUD, 2000).

Todavia, como adverte Ferreira (2013, p. 5),

[...] para que esse tipo de abordagem pedagógica seja eficiente, faz-se necessário que as instituições de ensino modifiquem a sua forma de funcionamento, tanto na esfera micro, isto é, na sala de aula, como na esfera macro, o currículo.

Em outras palavras, são necessárias condições objetivas (SAVIANI, 2011) em que o educador desenvolva

os instrumentos de compreensão dessas condições e assegurando aos educandos a sua assimilação, o que implica não abrir mão do cumprimento da função específica da escola que se liga ao domínio do saber sistematizado. (SAVIANI, 2011, p. 219).

Segundo Stremel e Mainardes (2011), as redes localizadas em diferentes estados e municípios do país assumiram a perspectiva de ciclos de aprendizagem para reorganizar os tempos escolares. Quanto à reprovação, os ciclos de aprendizagem, em várias redes de ensino, ao adotarem, optaram por retenção ao final de cada ciclo.

Quadro 4 - Exemplos de redes públicas que adotam os Ciclos de Aprendizagem

ESTADO	MUNICÍPIO
Paraná	Curitiba
	Ponta Grossa
Distrito Federal	Cidades Satélites
Pernambuco	Recife
	Olinda
	Pesqueira
Bahia	Salvador
	Ilhéus

(continuação)

Maranhão	São Luís
São Paulo	Salto
Mato Grosso	Cuiabá

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

3.2.2 Progressão Continuada

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ratificou a possibilidade de as redes escolares instituírem o regime de progressão continuada quando, no § 2º do Artigo 23, estabelece:

Os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série **podem adotar** no ensino fundamental o **regime de progressão continuada**¹⁴, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

As redes que adotam tal orientação de progressão continuada no Ensino Fundamental organizam os ciclos de dois ou mais anos. Assim como ocorre no ciclo de aprendizagem, a reprovação é permitida somente ao final de cada ciclo.

A rede municipal de São Paulo é um dos ícones¹⁵ da proposta de progressão continuada iniciada nos anos 1980, em que a não reprovação era válida somente da primeira para a segunda série. Ao longo dos anos, assumiu a organização em dois ciclos: Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano; Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano.

Em 2014, o município de São Paulo reorganizou a progressão continuada a partir de três ciclos no Ensino Fundamental:

- 1º Ciclo: 1º ao 3º ano;
- 2ª Ciclo: 4º ao 6º ano;
- 3º Ciclo: 7º ao 9º ano.

A proposta da rede municipal de São Paulo prevê a retenção ao final de cada ciclo. Entre os ciclos, os alunos são acompanhados e, quando há a presença de dificuldades de aprendizagem, há revisão dos conteúdos juntamente com estratégias pedagógicas diferenciadas e específicas, conforme as necessidades de cada aluno.

¹⁴ Segundo Vitor Paro (2014), o termo progressão continuada é um pleonasma, ou seja, toda progressão a rigor é continuada.

¹⁵ Pioneirismo em Progressão Continuada e pela dimensão populacional atendida na rede escolar.

3.2.3 Progressão Automática

Há divergências de concepções quanto à diferenciação entre a progressão automática e progressão continuada.

Em tese, no país não há nenhuma rede de ensino declarada oficialmente como progressão automática na organização escolar. Todavia, nas redes de ensino em que há opção por uma organização escolar por ciclos ou progressão continuada, há possibilidade do incentivo da progressão automática, devido às precárias condições estruturais para a efetivação do proposto em documentos oficiais de outras concepções de organização escolar.

Em outros termos, a progressão automática se torna, no discurso educacional dos pais e alunos, o mecanismo para os alunos darem sequência aos anos de escolaridade sem a garantia de aprendizagem dos conhecimentos escolares necessários à formação humana.

Aparentemente, mesmo entre opiniões divergentes quanto à adoção dos ciclos, quando da questão da progressão automática, de modo geral, há unanimidade entre gestores e educadores de que a permissão do aluno em mudar de ano/série sem a aprendizagem devida é um prejuízo à sociedade, seja numa visão mercadológica, seja numa visão emancipatória.

3.2.4 Ciclos de Formação

Outra perspectiva de organização escolar em ciclos é alcunhada “Ciclos de Formação”, a qual tem como princípio o desenvolvimento humano nas dimensões sócio-psíquico-cultural e econômica. Uma das características que a diferencia das demais perspectivas de ciclos é a lógica da não reprovação em nenhum dos ciclos. A argumentação é a necessidade de os alunos seguirem seus estudos considerando os agrupamentos por faixa etária, ou seja, os ciclos vitais humanos. De modo geral, os ciclos de formação são organizados da seguinte maneira:

Quadro 5 - Organização ciclo x idade - Ciclo de Formação

CICLOS	IDADE	FASE DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
1º	6 – 8 anos	Infância
2º	9 – 11 anos	Pré-adolescência
3º	12 – 14 anos	Adolescência
4º	15 – 18 anos	Juventude

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Segundo Freitas (2003), a lógica dos ciclos de formação vem para romper com a exclusão escolar ocorrida devido ao mecanismo de reprovação, sobretudo das camadas populares. Freitas, em publicação de 2003, sintetizou as seguintes características das concepções Progressão Continuada e Ciclos de Formação:

Quadro 6 - Dimensões contraditórias de concepções de educação, ciclos e avaliação

PROGRESSÃO CONTINUADA	CICLOS
Projeto histórico e conservador de otimização da escola atual, imediatista, e que visa ao alinhamento da escola às necessidades da escola.	Projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade, de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulando aos movimentos sociais.
Fragmentação curricular e metodológica que no máximo prevê a articulação artificial de disciplinas e séries (temas transversais, por exemplo).	Unidade curricular e metodológica de estudos em torno de aspectos da vida respeitando as experiências significativas para a idade (ensino por complexos, por exemplo).
Conteúdo preferencialmente cognitivo-verbal.	Desenvolvimento multilateral, baseado nas experiências de vida e na prática social.
Apontaparaaalienação,parao individualismo do aluno e a subordinação.	Favorece a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e a cooperação no meio social.
Treinamento do professor, preparação do pedagogo como especialista distinto do professor e vice-versa, com o fortalecimento da separação entre o pensar e o fazer no processo educativo.	Formação do professor em educador.
Uso de tecnologias para substituir o professor e/ou acelerar os tempos de estudo.	Subordinação das tecnologias ao professor, com a finalidade de aumentar o tempo destinado pela escola à formação crítica do aluno.
Sistemaexcludentee/ou hierarquizador (autoexclusão pela inclusão física na escola).	Educação como direito de todos e obrigação do Estado.

(continuação)

Desresponsabilização da escola pelo ensino. Terceirização/privatização.	Educação em tempo integral.
Retirada da aprovação do âmbito profissional do professor, mantendo inalterada a avaliação informal com característica classificatória.	Ênfase na avaliação informal com finalidade formativa e ênfase no coletivo como condutor do processo educativo.
Avaliação formal externa do aluno e do professor (de difícil utilização local).	Avaliação compreensiva, coletiva e com utilização local.
Avaliação referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizados em habilidades e competências.	Avaliação referenciada na formação e no próprio aluno, ante os objetivos da educação e da vida (formação + instrução).

Fonte: Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas (Freitas, 2003, p. 74-76).

Parte-se da premissa de que a proposta dos Ciclos de Formação é elaborada a partir das discussões ampliadas com a comunidade escolar e os movimentos sociais em prol de educação emancipatória para todos os sujeitos da sociedade, sobretudo os filhos das camadas populares, privados da educação escolar por séculos a partir de mecanismos perversos de exclusão.

Conforme citado anteriormente, as redes municipais de Belo Horizonte, com a proposta da “Escola Plural”, e Porto Alegre, com a “Escola Cidadã”, são referências nacionais à organização escolar na perspectiva dos Ciclos de Formação.

A escola organizada por Ciclos de Formação apresenta uma concepção e organização escolar oposta à escola seriada, que parte do princípio de que o caminho da aprendizagem é o mesmo para todos, por isso, todos devem aprender ao mesmo tempo de forma padronizada, e que apresenta como foco apenas o conteúdo conceitual, caracterizando-se, desse modo, como excludente e seletiva.

Contrária a esta lógica, a escola por Ciclos de Formação constitui suas turmas com base no desenvolvimento em que a dimensão humana é preocupação fundante. Portanto, a organização por ciclos implica no redimensionamento da estruturação da escola e envolve de maneira fundamental um trabalho coletivo que requer a participação de todos os segmentos envolvidos no processo de educar: gestores, professores, pais, alunos e demais funcionários.

Nesta perspectiva, é imprescindível a (re)organização do tempo e do espaço escolar no que tange ao seu gerenciamento, o qual contempla os instrumentos educacionais, como: meios culturais, a coletividade que se reúne em torno do e no espaço escolar, a socialização do conhecimento, etc., visto que tais elementos são

gestados para atender a uma proposta eminentemente pedagógica que prioriza a aprendizagem em seus vários aspectos.

As propostas educacionais nas quais ancoram-se a concepção de Ciclos de Formação devem primar pelos aspectos de: gestão, currículo, avaliação, continuidade educativa, formação de coletivos e sobretudo do educador. Esses aspectos devem ter como parâmetros as dimensões do desenvolvimento humano, as características singulares do indivíduo e as experiências socioculturais. Ou seja, dimensões do ser humano: psicológica (cognitiva e afetiva), biológica e cultural.

Ainda, segundo Arroyo (1999), organizar a escola por Ciclos de Formação não é apenas corrigir a distorção idade/série para o simples controle de fluxo escolar. Sua proposta é de uma escola inclusiva que altera suas concepções de educação e, conseqüentemente, muda suas práticas educativas, trabalhando com um currículo que tem o foco na prática social, de forma a atender as especificidades na diversidade.

Freitas (2003) buscou na escola russa, sistematizada por Pistrak, o aprofundamento à lógica dos ciclos. Destacam-se duas temáticas salutaras à redefinição da escola russa: a formação na atualidade e a auto-organização dos estudantes. O cerne da formação na atualidade é o preparo para o entendimento e o engajamento dos alunos no emaranhado das contradições presentes na sociedade capitalista “[...] de forma que sua superação signifique um avanço para as classes menos privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista.” (FREITAS, 2003, p.56).

Rumo à superação das contradições sociais e, principalmente, da contradição basilar da exploração dos homens pelos próprios homens (FREITAS, 2003), a escola por ciclos deve ser planejada tendo como ponto de partida a realidade social; contudo, adverte Freitas (2003), o trabalho pedagógico não pode se restringir às experiências e interesses da faixa de desenvolvimento do aluno. Pistrak (1924) afirma que:

Não vemos nenhuma razão pela qual a escola deve aceitar o psiquismo da criança e seus interesses atuais, que são produto das mais variadas influências do meio e da vida [...], se possível tomá-las nas mãos, organizá-las numa determinada direção e fundamentar seu trabalho com a criança já em base ao que a escola dominou e domina [...]. (PISTRAK, 1924, apud FREITAS, 2003, p. 57).

Tal perspectiva, indicada por Pistrak e ratificada por Freitas, caracteriza uma direção à concepção educacional “escolanovista”, e que tem cunho político ideológico

divergente pela busca da superação da contradição básica da sociedade capitalista: a exploração de homens pelos próprios homens.

Para tanto, a segunda temática salutar à proposta dos ciclos, a auto-organização dos estudantes, indicada por Freitas, trata-se da relação pedagógica horizontalizada; contudo, sem desconsiderar que o professor é figura mais experiente do que o estudante e deve ter autoridade pedagógica, baseada na experiência e em seu conhecimento. Devem ser criadas condições para que os estudantes tenham uma formação para a autonomia, tenham identidade, voz e voto. “Fazer da escola um tempo de vida, e não de preparação para a vida.” (FREITAS, 2003, p. 60).

Freitas (2003) sintetiza a ideia de ciclos como:

[...] não deve se constituir em uma mera “solução pedagógica” visando a superação da seriação, são instrumentos de desenvolvimento de novas relações sociais em antagonismo com as relações sociais vigentes. [...] devem vê-los como instância de política de resistência à escola convencional [...]. (FREITAS, 2003, p. 68).

Nessa perspectiva, resistir à escola convencional é também possibilitar aos alunos não só o acesso à escola, mas também a permanência e a apropriação dos conhecimentos mais ricos produzidos pela humanidade.

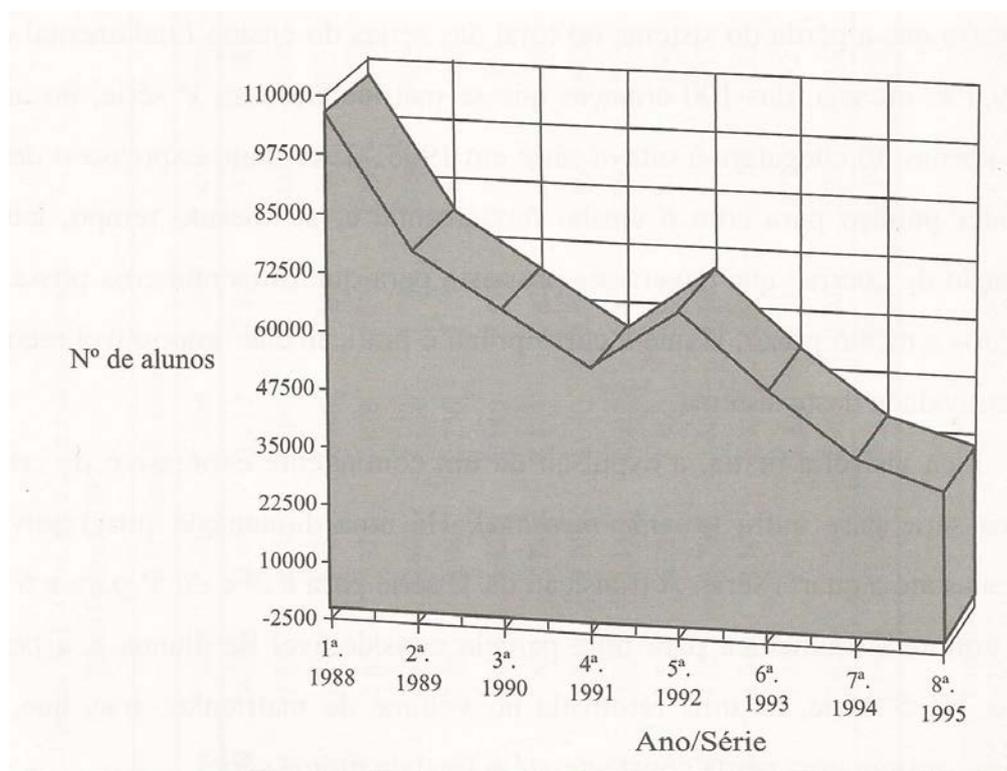
3.3 Educação por Ciclos na rede estadual, município de Cuiabá/MT

A história da educação mato-grossense não é singular, ainda que apresente suas particularidades mediadas por todo o contexto na qual está inserida. Assim como nos demais estados da federação, apresentava um cenário de caos e desalento em relação à educação pública oferecida à população. O Plano Decenal de Educação para Todos, de 1995, divulgado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), apontava a seguinte situação em relação ao Estado mato-grossense:

- Falta de equipamentos e materiais mínimos para efetivação do ensino;
- A baixa qualidade do ensino ministrado, decorrente de insuficientes condições infra estruturais e pedagógicas para a realização do processo de ensino;
- A falta de conclusão de projetos educacionais iniciados, devido à instabilidade política e econômica do país;
- O baixo índice salarial dos professores, em situação mais agravante no meio rural, tornando a carreira do magistério pouco atraente e inferior as outras profissões;
- A desigualdade e heterogeneidade da oferta do ensino entre redes, regiões e escolas, configurando um quadro de iniquidade nas oportunidades de aprendizagem, entre outros. (PDEPT, 1995, p. 6 apud PRETI; ALONSO, 1997, p. 39).

Esse quadro desolador acaba por deixar rastros desastrosos para as gerações futuras, sendo que um dos resultados são os índices elevados de reprovação, evasão e abandono escolar, deixando mais uma vez o Brasil em um dos últimos lugares no que tange ao atendimento educacional.

Gráfico 1 - Ensino de 1º grau: evolução escolar - Matrícula inicial por série e ano, Mato Grosso, 1988 a 1995



Fonte: Oreste Preti e Kátia Morosov Alonso (1997, p. 69).

Pode-se verificar que há um declínio considerável entre o número de alunos matriculados na 1ª série, em 1988, em relação aos concluintes da 8ª série, em 1995: aproximadamente somente 31,42% das crianças matriculadas em 1988 conseguiram concluir, em 1995, o antigo 1º grau. Outro dado que chama a atenção é a diminuição expressiva de matrículas da 1ª para a 2ª série: aproximadamente 34,09% de alunos a menos matriculados de 1988 para 1989.

Esse quadro se fortaleceu juntamente com discussões veiculadas nos espaços educativos em nível nacional em relação a tentativas de mudanças na organização escolar para uma possível ampliação da escolaridade da população, bem como a diminuição dos índices caóticos educacionais.

Nesse bojo, em 1996, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) implanta a proposta do Projeto Terra, em caráter experimental, em 22 escolas localizadas na área urbana e rural. A justificativa para se pensar um novo tipo de organização escolar se baseava

pela necessidade imperiosa que a atual conjuntura político-econômica-social tem colocado, exigindo um novo paradigma de escola e educação que atenda às reais necessidades da população contemplando as novas relações entre desenvolvimento e democracia (MATO GROSSO, SEDUC, 2000, p. 16).

Em 1998, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), implantou a proposta dos Ciclos Básicos de Alfabetização (CBAs). Essa proposta tinha como objetivo a ampliação do número de anos que a criança teria para ser alfabetizada. Com efeito, estavam se estruturando os ciclos na rede estadual.

No ano de 2000, sob a gestão do governo de Dante de Oliveira, a proposta dos ciclos chega em parte das escolas da rede, pois, num primeiro momento, a implantação se deu de maneira gradativa, sendo por adesão à proposta. Muitas escolas, com desconfiança das reais intenções do governo estadual, não aderiram à proposta. Postergou-se para anos vindouros, quando toda a rede ingressa na organização por ciclos, extinguindo-se o sistema seriado na rede mato-grossense de Ensino Fundamental.

A perspectiva curricular da iniciativa de 2000 tinha forte influência dos ciclos de aprendizagem, exposto anteriormente nesse texto, entretanto, foi denominada de Ciclos de Formação. Tendo como objetivo maior “[...] garantir aos educandos o direito constitucional à continuidade e terminalidade dos estudos escolares, superando a escola seriada” (MATO GROSSO, 2000, p. 17).

A equipe responsável pela implantação da “nova” organização na rede estadual publicou, em 2000, o livro “Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer”, entregue aos professores em formações realizadas em todo o estado pelos técnicos da secretaria no decorrer do ano. Esse livro foi referência formativa e de implementação do projeto, conduzindo a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), Plano de Aula, Relatórios Descritivos de avaliação da aprendizagem, enfim, o “documento referência” para a organização do trabalho pedagógico.

Figura 1 – Escola Ciclada de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2000.



Fonte: Digitalização da própria autora, 2019.

Outra publicação destinada aos professores foram os “Cadernos do Educador – A Ciranda da aprendizagem”. O encarte informava que o Projeto Escola Ciclada se espalhava por todo o Ensino Fundamental de Mato Grosso, “trazendo na bagagem uma nova proposta para o processo educacional” (Encarte – Cadernos do Educador – Escola Ciclada, 2000).

O projeto da Escola Ciclada previa mudanças substanciais no currículo da escola pública mato-grossense. Um dos primeiros aspectos tratados na discussão de implantação junto aos professores e gestores foi a concepção de currículo. A proposta vinha numa tentativa de superar a concepção de currículo como sendo uma listagem de conteúdo; ao contrário, o currículo seria construído a partir de metodologia que incluísse objetivos e métodos, repensando a organização dos tempos e espaços escolares, as relações de ensino e interações sociais na construção do conhecimento, critérios de avaliação, respeito à diversidade de cada aluno.

Dessa maneira, o Projeto da Escola Ciclada defendia que a função primeira curricular era a clareza do Projeto Educativo, com apontamentos das intenções e planos para colocá-lo em prática. Na ideia de que a prática social é o ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico, a proposta advogava que os conteúdos tradicionais não deveriam ser deixados em segundo plano, e sim dar novo significado

a esses conteúdos, “tornando-os mais vivos, mais atrativos, mais adequados à realidade de hoje e às características das novas gerações” (MATO GROSSO, 2000, p. 83). A indicação para que a intenção de tornar os conteúdos “mais vivos” seria fazer modificações nas metodologias em sala de aula, o que exigiria uma postura política de desmistificação de crenças e práticas cristalizadas para que novas formas de trabalho pudessem ser experienciadas.

Nessa perspectiva, o projeto da “Escola Ciclada” estabelecia que a organização das diferentes áreas de conhecimento e as disciplinas para o Ensino Fundamental deveriam considerar:

- a) Vida cidadã, através da articulação entre vários aspectos, como: saúde; sexualidade; vida familiar e social; meio ambiente; trabalho; ciência e tecnologia; cultura e linguagens.
- b) Áreas de conhecimento: Língua Portuguesa; Língua Estrangeira; Língua Materna (para populações indígenas e migrantes); Matemática; Ciências; Geografia; História; Educação Artística; Educação Física; Educação Religiosa. (MATO GROSSO, 2000, p. 104-105).

O trabalho com as áreas de conhecimento e as disciplinas deveria considerar “novas formas de trabalho”, em que, nas sugestões direcionadas aos professores, no bojo das discussões de implantação da “Escola Ciclada”, se encontrava: Projetos de Trabalho, em que a escolha do tema é o ponto de partida. Projetos integrados com a vida prática e diária. Temas geradores tendo como referência estudos de Paulo Freire.

Em relação à estrutura de enturmação, os alunos foram agrupados em três ciclos de três anos cada ciclo¹⁶, considerando as etapas do desenvolvimento humano, aportado na perspectiva da “Psicologia Sociocultural”¹⁷ representada por: Vygotsky, Leontiev e Wallon, que “apontam como paradigma para a compreensão da constituição do sujeito a centralidade da história e da cultura no desenvolvimento do psiquismo humano” (MATO GROSSO, 2000, p. 38). Desse modo, o quadro da enturmação do Ensino Fundamental, a partir de 2000, na rede mato-grossense é:

¹⁶ Esse agrupamento por idade antecipou a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental.

¹⁷ Terminologia utilizada nas publicações referentes ao Projeto Escola Ciclada.

Quadro 7 - Enturmação dos alunos do Ensino Fundamental

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

Fonte: MATO GROSSO (2000).

Martins (2013), ao contribuir com a discussão sobre o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar, ancora-se em Vigotski que tece crítica à “velha psicologia”, que analisa as leis do desenvolvimento do psiquismo a partir da analogia do desenvolvimento do biológico. Ao vincular os parâmetros biológicos ao desenvolvimento do psiquismo, limita “[...] às vinculações com as funções elementares que, estas sim, transcorrem em direta dependência da maturação cerebral, orgânica, da criança.” (MARTINS, 2013, p. 75). Para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vigotski propôs o referencial materialista dialético como possibilidade de superação das contradições presentes em determinações naturalistas e mecanicistas (MARTINS, 2013).

Mesmo que um dos referenciais teórico-metodológicos da proposta de organização por ciclos no Estado de Mato Grosso lance mão dos estudos vigotskianos, na questão da enturmação considerou-se como referência a cronologia do desenvolvimento biológico. Para Vigotski (2000), a gênese das funções psicológicas pertencente ao humano não é biológica, mas sim essencialmente cultural.

Com efeito, o critério para a organização da enturmação foi a proximidade da faixa etária dos alunos. Com esse critério, o projeto previa a turma de superação para aqueles alunos que se encontravam fora da faixa etária em relação à fase e ao ciclo. De maneira geral, a turma de superação tinha como responsável pelo trabalho pedagógico uma professora alfabetizadora¹⁸, pois o cenário de alunos fora da idade/turma identificados era/é questão da alfabetização, ou seja, sujeitos que não

¹⁸ Atuação predominante do gênero feminino.

apresentam domínio sobre o processo fundamental da leitura e escrita da língua materna.

A partir do critério de enturmação, houve também a determinação institucional referente ao número de matrículas em cada turma da fase/ciclo, em que deveria se considerar uma quantidade de alunos possível para que o professor pudesse realizar o trabalho pedagógico de qualidade. Assim, o Ensino Fundamental nos três ciclos e em todas as fases tinha o número de 25 a 30 alunos por turma.

A chamada da publicação da revista editada pela Secretaria de Educação - Recado em Revista (Ano III, nº 13 – Nov. 2000, SEDUC/MT), trazia o seguinte slogan na capa: “Escola Ciclada de Mato Grosso” – Uma revolução no Ensino Fundamental. Em uma das sessões, o diretor da Escola Estadual Manoel Correa de Almeida, professor Joilson Gonçalo¹⁹, fazia uma breve retrospectiva de como tinha sido o processo de implantação dos ciclos na escola, o que, em certa medida, foi orientação para a rede.

O professor Joilson disse que, no período de 1997 a 1999, a escola Manoel Correa de Almeida começou a discutir o Projeto Político Pedagógico (PPP) a partir da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, realizado pela SEDUC, e dos estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª série – material entregue para os professores em grande parte do país. Posteriormente, os estudos foram ampliados com os PCNs de 5ª a 8ª série. Segundo depoimento do referido professor, na escola *“houve uma grande aceitabilidade em estar ‘ciclado’ todo o Ensino Fundamental”*. Ele completa dizendo que houve seminário para discutir toda a estrutura que seria mudada em relação a: reformulação de currículos, registros de presença, avaliação, metodologia etc. E, ainda, reunião com os pais para informá-los sobre as mudanças das notas pelos relatórios e de como funcionaria cada ciclo (Recado em Revista, 2000, p. 4).

Ainda, na entrevista, Joilson completa dizendo que a princípio

“[...] não ter nota para os trabalhos foi o que mais preocupou os discentes. Mas, com o tempo, esse problema foi superado e verificamos que o ensino-aprendizagem transcorre normalmente e, muitas vezes, com grande rendimento escolar, uma vez que a turma é constituída por alunos de mesma faixa etária, com as mesmas disposições e empenho. Verificamos também que os alunos buscam o seu crescimento, e não apenas notas.” (Professor Joilson Gonçalo, Recado em Revista, 2000, p. 4).

¹⁹ A inserção da identidade do professor se deu por se tratar de uma divulgação pública. Não viola a Lei do anonimato dos sujeitos de pesquisas acadêmicas.

Quanto à legislação, até 2002, as escolas, o Conselho Estadual de Educação e a própria Secretaria de Educação se orientavam pela Resolução nº 150, de 14 de dezembro de 1999, que estabeleceu normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino, com objetivo de adaptar a legislação educacional estadual aos dispositivos da LDBEN nº 9.394/96. O Artigo 8º reitera a possibilidade da organização escolar em ciclos, como pode-se ver abaixo:

O ensino fundamental e médio poderá ser estruturado em regime seriado, anual ou semestral, **ciclos de formação**, alternância regular de períodos de estudos não-seriados, com base na idade, competência e demais habilidades, e ainda, em outras formas de organização escolar, salvo no caso de experiência pedagógica, preliminarmente aprovada por este Conselho, observados os mínimos de carga horária e de dias letivos. (Resolução Nº 150/99, grifo nosso).

A regularização do projeto “Escola Ciclada” se deu em 2002, quando o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou a Resolução nº 262/02, que sedimentou a proposta dos ciclos de formação em Mato Grosso, incorporando o trabalho nas escolas que já haviam aderido ao projeto desde 2000.

A Resolução nº 262/02 trouxe regras definidas, orientando as instâncias educativas no tocante à proposta dos ciclos de formação na rede estadual. Dentre os dispositivos do documento, estão: Jornada única no mesmo estabelecimento; Coordenadores Pedagógicos a cada 250 alunos; Formação continuada dos professores com recursos do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); Laboratórios pedagógicos.

A escola por ciclos, em Mato Grosso, foi sendo construída gradativamente e, ao longo desses dezenove anos, adquiriu diferentes conotações teórico-metodológicas. Nas várias instâncias de debates em que se fomentou sua implantação, preocupou-se inicialmente com os tempos cronológicos que constituem os dias letivos em uma determinada série. Por isso, houve a ampliação da jornada temporal para o trabalho com os conteúdos escolares, principalmente no ciclo da alfabetização e, conseqüentemente, a reprovação de um ano letivo foi transferida para o final de três anos letivos, denominada retenção.

Esse agrupamento de alunos em turmas com diferentes faixas etárias, priorizando o “mesmo nível de aprendizagem” dos alunos, é caracterizado por Freitas (2003) e Mainardes (2009) como ciclos de aprendizagem.

Todavia, na tessitura da construção de uma escola que viabilizasse o ensino cujo foco é o desenvolvimento humano, em 2006, inicia-se o processo de

reelaboração de nova dimensão da escola organizada por ciclos no estado a partir dos ciclos vitais humanos. Assim, a proposta de ciclos é assumida enquanto Política Pública da rede estadual de Mato Grosso, sendo a organização denominada de “Ciclos de Formação Humana”, com o objetivo de: “[...] promover a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos, condição essencial para que a organização por ciclos de formação humana apresente os resultados esperados.” (MATO GROSSO, 2010, p. 9).

Com isso, houve uma urgência formativa, uma vez que a proposta inicial, adotada pelo Estado em 2000, ganha diferentes conotações que precisam ser desconstruídas. Essa situação indica, assim, a necessidade de se reelaborar a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos da escola, por todos os segmentos da instituição educacional, para que, de fato, ocorra a implementação dessa política educacional no estado.

Com efeito, o destaque da Política Pública de Ciclos de Formação Humana no estado de Mato Grosso é o fortalecimento dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da rede estadual a partir da organização explanada no próximo item.

3.3.1 Política Pública dos Ciclos de Formação Humana e o fortalecimento da Formação Continuada

O período de 2006 a 2013 foi marcado por uma intensificação de formações continuadas via CEFAPROS e o Projeto de Formação na própria escola, a princípio denominado “Sala de Educador”, atualmente “Formação Continuada na Escola”. Tal proposta formativa também foi acompanhada por formadores dos CEFAPROS em todos os 141 municípios de Mato Grosso.

A SEDUC, por meio das 13 unidades dos Centros de Formação – CEFAPRO, localizadas em cidades polo do estado – atualmente perfazendo o total de 15 unidades localizadas em municípios polos –, intensifica as formações continuadas com: gestores, professores e funcionários do apoio-administrativo das escolas estaduais.

Os formadores dos CEFAPROS, professores das diversas áreas de conhecimento, efetivos da rede estadual, realizam um processo seletivo com critérios previstos em Edital da Secretaria de Educação. Dessa maneira, são organizados, dentro das unidades dos CEFAPROS, grupos de professores que constituem as áreas, a saber: professoras pedagogas, responsáveis por desenvolver formações com

professores alfabetizadores atuantes no primeiro e segundo ciclos; os demais formadores das áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, responsáveis pelas formações dos professores que atuavam no 3º ciclo e Ensino Médio.

As formações tinham como principal objetivo promover o fortalecimento da implementação da Política Pública dos Ciclos de Formação Humana, considerando os professores sujeitos históricos, a fim de que houvesse compreensão desta concepção, para que, além da sua implantação, ocorresse também a sua implementação nas diversas instâncias do sistema educativo. Na pesquisa documental, em uma das etapas do percurso metodológico, foi possível acessar os números de formações continuadas ofertadas aos profissionais da rede estadual no polo Cuiabá, entre os anos de 1999 a 2017, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 - Número de profissionais participantes dos cursos de formação continuada em Cuiabá, no período de 1999 a 2018.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Observa-se, diante dos números, que houve um aumento significativo de atendimentos desde o ano de criação do CEFAPRO. Mato Grosso, com a ação de fortalecimento da formação continuada, seguiu uma tendência nacional e internacional, seguindo orientações de estudos financiados pelos Organismos Internacionais. Entretanto, somente a formação não é o bastante para resolver, ou pelo menos amenizar, problemas e dívidas históricas com a educação brasileira.

A falta de condições objetivas para que as discussões e estudos pudessem ser revertidos, sobretudo em aspectos da fundamentação teórico-metodológica que chegaria às salas de aula, não se efetivou. Os profissionais participantes das formações continuadas demonstravam um misto de sentimentos, ora esperança com o que estava sendo proposto pelos formadores, ora desesperança diante da realidade apresentada no contexto das salas de aula, com alunos e situações diversas reais – dentre elas violência física e psíquica familiar, condições econômicas de pobreza ou extrema pobreza dos alunos, infraestrutura escolar precária ou limitada, falta de uma perspectiva e investimento na carreira docente etc.

Em 2010, é publicada a Orientação Curricular do Estado; este documento foi organizado em cinco cadernos das áreas de conhecimento (Concepção, Matemática e Ciências da Natureza, Linguagens, Ciências Humanas, Diversidades) a partir de discussões e estudos realizados entre: consultores externos das universidades, técnicos da secretaria, formadores dos CEFAPROS e profissionais das escolas. A princípio foi elaborada uma primeira versão dos cadernos, em seguida, encaminhada para os CEFAPROS e escolas para que pudessem contribuir com sugestões e críticas. Após as avaliações coletivas dos cadernos, a última versão foi publicada em formato impresso e digital, sendo disponibilizada para todos os profissionais da rede.

Figura 2 - Orientações Curriculares do estado de Mato Grosso – 2010



Fonte: www.cefaprosinop.com.br

A implantação das Orientações Curriculares (OCs) foi mais uma ação formativa sob a responsabilidade dos CEFAPROS. Cada centro organizou sua própria formação com base nos cadernos, realizando formações com o objetivo de difundir e promover a compreensão por parte dos professores sobre a lógica da Política Pública da escola por Ciclos de Formação Humana, bem como a implementação das Orientações Curriculares.

No caso da formação da área de alfabetização, o objetivo agregava a implantação do Sistema Integrado de Gerenciamento da Aprendizagem (SIGA), como instrumento de auxílio no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, o CEFAPRO – Cuiabá ficou responsável por atender 10 municípios entre capital, região metropolitana e demais cidades pertencentes à jurisdição dessa unidade. No período de março a maio de 2011, organizou formações entre suas equipes de formadores das áreas, assegurando, no geral, a seguinte ementa formativa: Política Pública de Educação para o Ensino Fundamental; Orientações Curriculares (eixos estruturantes, eixos articuladores, capacidades e descritores); Aspectos Curriculares: avaliação e planejamento. A equipe de alfabetizadoras agregou a implementação do Sistema Integrado de Gerenciamento

da Aprendizagem (SIGA). A ementa foi distribuída numa carga horária de 12 horas, trabalhadas em dois dias. O planejamento das formações contemplou explicações dialogadas e oficinas com foco no planejamento de aula. O público de professores atendidos na formação de implementação das OCs fez uma média de 700 cursistas.

No relatório²⁰ de avaliação geral das formações, os formadores destacaram os seguintes aspectos:

Deparamo-nos com fragilidades de cunho teórico-metodológico ainda quanto à compreensão dos pressupostos desta concepção, o que explica certa rejeição por parte de educadores(as), principalmente dos que estão à frente da gestão, e, a retirada do professor articulador para o 3º Ciclo, deixa as escolas desamparadas quanto ao apoio pedagógico, já que, finalmente em 2011, a “enturmação”, via Sistema, teve que levar em consideração o Ciclo Vital dos educandos. Fica evidente a ausência da distinção e da definição do papel deste modelo de Escola que já não é mais o de reprodução e por isso há fragilidades no processo de Formação, cujo foco é as aprendizagens para o desenvolvimento humano no percurso do ensino Fundamental, logo, a Escola precisa procurar caminhos para corrigir tal distorção e espera orientação e apoio do órgão central (SEDUC). No que se refere ao SIGA, as preocupações permearam, fundamentalmente no tempo que deverá ser dispendido para tal trabalho uma vez que, segundo nossa observação pelo levantamento, nas formações, em torno de 50% das alfabetizadoras possuem contratação temporária (interinas), o que agrava ainda mais a execução dessa tarefa. Se, por um lado, identificamos problemas na viabilização da implementação das Ocs e implantação do SIGA, por outro, pela grande maioria, de acordo com dados coletados, as Ocs foram apreendidas como elemento *sine qua non* que compõe o currículo escolar e de instrumento de implantação da Escola de Formação Humana resolvendo a ausência de unidade até então existente entre as escolas que compõem a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso.

Além do que foi destacado acima, as professoras alfabetizadoras²¹, todavia, expressaram ter encontrado “um chão” por onde caminhar com mais firmeza, segundo o relatório das formadoras alfabetizadoras²².

Diante do relatório da formação, percebe-se que o Estado mobilizou equipes para que, dentre os aspectos primordiais – no caso, a questão do currículo –, a Política Pública dos Ciclos de Formação fosse implantada e implementada.

Mesmo que a formação continuada tenha sido um dos aspectos de maior destaque na implantação da proposta dos Ciclos de Formação Humana, a formação

²⁰ Arquivo pessoal/profissional da autora entregue à Coordenação do CEFAPRO, após o desenvolvimento das Formações.

²¹ O termo “professoras alfabetizadoras” se refere às professoras que são responsáveis por desenvolver suas atividades em sala de aula.

²² O termo “formadora alfabetizadora” se refere às professoras que atuam nos Centros de Formação – CEFAPROS.

por si só não é suficiente para que os dilemas e dificuldades que se fazem presentes no processo de ensinar e aprender alcancem resoluções. Dentre as urgências, observa-se a fragilidade da formação inicial docente; as motivações de aprendizagens, pois agora não há mais o “medo da reprovação”; sobre a garantia da aquisição dos bens culturais como direito dos alunos, é preciso resguardar o que é papel da escola, ou seja, “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013b, p. 14).

Uma Política Pública educacional que objetiva incluir todos os alunos democraticamente, via não reprovação, precisa garantir que tal ação seja realizada com um aprendizado com a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado, como aponta Saviani, enfrentando a existência de altos índices de alunos que estão na escola, mas não adquiriram os bens culturais e os saberes elaborados para o desenvolvimento pleno humano.

A reivindicação da garantia ao atendimento das lutas de classe é legitimar o “grito dos excluídos”, aliados dos bancos escolares desde o princípio da edificação das instituições escolares. Para tanto, são necessárias condições objetivas, dentre elas a formação de professores. Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm o papel na garantia da educação para os excluídos, articuladas às demais instituições formadoras das Secretarias estaduais e municipais de educação, como exemplo, o Estado de Mato Grosso com os CEFAPROS, que possuem o papel de sustentação teórico-metodológica aos profissionais que são diretamente responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem ocorrido dentro das salas de aula, nas escolas, distribuídas em cada canto do país.

Visto que a escola sozinha não dará conta de resolver as desigualdades sociais, numerosas reclamações observadas em contato com os profissionais que estão nas escolas sobre as dificuldades encontradas para que efetivamente se garanta a aprendizagem dos alunos. Com um sistema que se permite a reprovação, tal dificuldade estaria sendo, aparentemente, eliminada, pois a “culpa” da não aprendizagem recai, no geral, para os alunos, na aparência de que o aluno não progrediu devido à sua incapacidade em lidar com as estratégias pertencentes ao sistema educacional. Só fica na escola quem pode dar respostas “certas”.

A organização por ciclos de formação humana, num primeiro momento de implantação, tenta romper com tal lógica; conforme Freitas (2003), desarticula uma

estrutura conhecida e aceita socialmente. Mas ainda não é capaz de atingir a essência do problema educacional, ou seja, mobilizar condições suficientes para romper com a estrutura da desigualdade social, pertencente a uma sociedade de classes. Essa sim, grande responsável pelas mazelas de todas as ordens dos excluídos.

Diante do exposto e, em busca das abstrações do objeto ora investigado, no próximo item apresentar-se-á o percurso metodológico dessa investigação.

3.4 À guisa do percurso metodológico

3.4.1 Contextualização do *locus* da investigação: o município

Para tratar o problema de pesquisa apresentado nesta investigação, lançou-se mão da representação de professores que atuam em quatro escolas da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso, localizadas no município de Cuiabá, capital do estado.

Antes de adentrar na investigação propriamente dita, localizar-se-á, primeiramente, o contexto geográfico do *locus* da investigação.

Mato Grosso foi denominado de Estado de Mato Grosso a partir de 1899, após a Proclamação da República. No século XIX, a economia do Estado entra em decadência, mobilizando um movimento separatista que é sufocado pela ação do governo federal do Mal. Floriano Peixoto. No início do século XX, a economia tem uma melhora com a implantação de estradas de ferro e telégrafos, motivada pelo cultivo de erva-mate, criadores de gado e exploração dos seringais. No último quarto do século XX, em 1977, Mato Grosso é desmembrado em dois estados: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

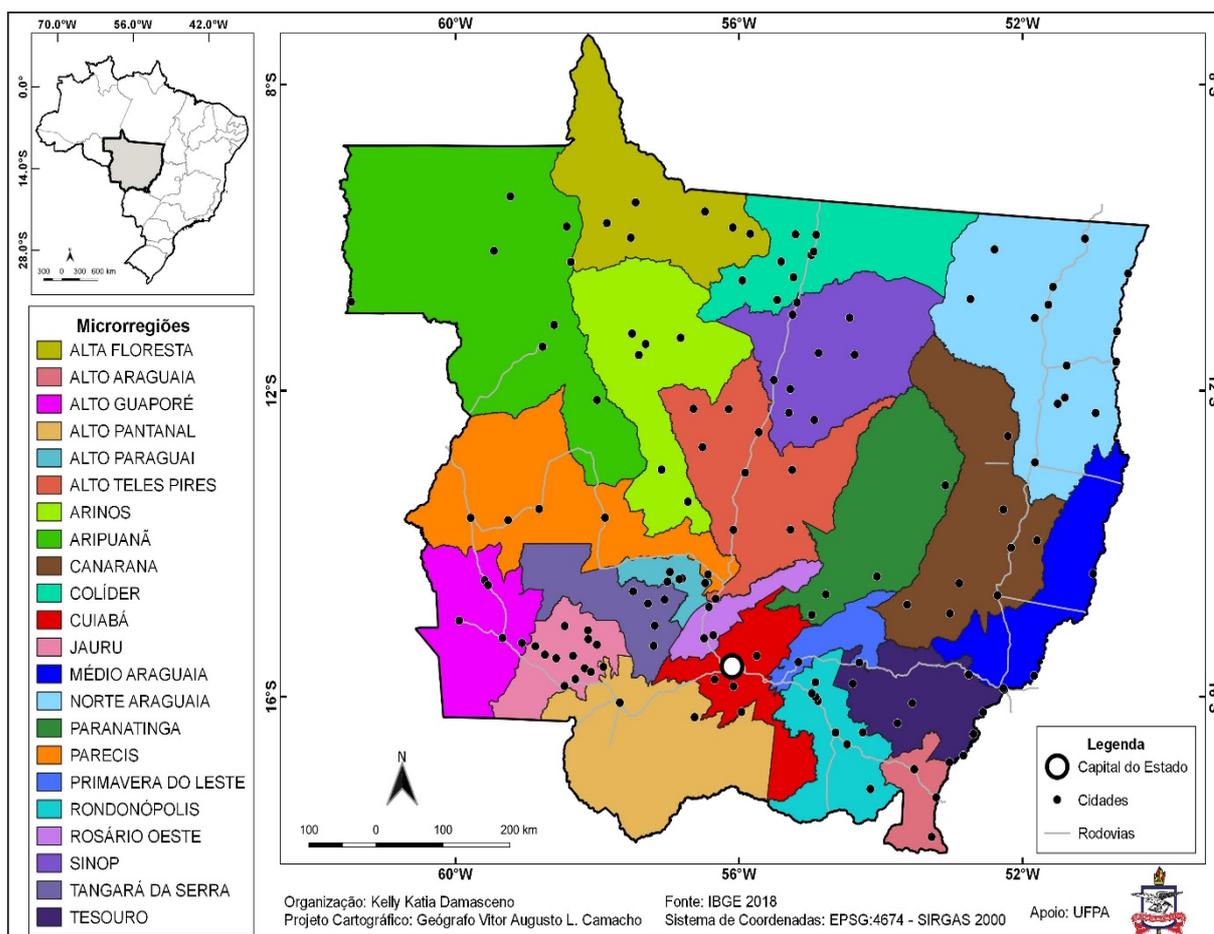
Mato Grosso, estado localizado na região Centro-Oeste, fica no centro geodésico da América Latina. Tem 903.357,908 km² de extensão, sendo o 3º maior do país, atrás do Amazonas e do Pará. Ocupa 11º lugar no ranking de estados em termos de população urbana.

Devido ao Brasil ter uma extensa dimensão Leste-Oeste, conta com quatro fusos horários, e o Estado de Mato Grosso se localiza no fuso horário quatro negativo em relação ao Meridiano de Greenwich. E uma hora a menos em relação ao fuso horário de Brasília.

A população original mato-grossense é constituída por diversos povos, miscigenação de indígenas, negros, espanhóis e portugueses. Devido ao processo de desenvolvimento territorial, a partir da segunda metade do século XX, o estado recebeu muitas pessoas, sobretudo brasileiros oriundos das regiões Sul, Sudeste e Nordeste. Hoje, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 41% da população mato-grossense nasceram em outros estados da federação ou são estrangeiros. E, mesmo dos 59% de mato-grossenses, grande parte é de famílias migrantes de outras localidades.

Ainda conforme o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo levantamento do IBGE, Mato Grosso possui 3.035.122 habitantes, o que representa 1,59% da população brasileira. Vivem na zona urbana 81,9% da população, contra 18,1% na zona rural. O número de homens corresponde a 51,05%, sendo ligeiramente superior ao das mulheres, que representa 48,95% (IBGE, 2010).

Figura 3 - Mapa das Microrregiões do estado de Mato Grosso



O estado é dividido em vinte e duas microrregiões, conforme o mapa na Figura 3, sendo que existem quatro principais cidades polo, a saber: Cuiabá (capital), Várzea Grande (região metropolitana), Rondonópolis (região Sul), Sinop (região Norte), Cáceres (região Oeste) e Barra do Garças (região Leste).

Quanto à biodiversidade, o Estado de Mato Grosso é o único das unidades federativas que está localizado em uma região do país que contempla três biomas: Amazônia, Cerrado e Pantanal. Fato este que contribui para um clima variado, sendo que a capital, Cuiabá, é uma das cidades mais quentes do Brasil, com temperatura média em torno de 24°C a 35°C, com os termômetros chegando a marcar 41°C no período da seca. Em contrapartida, a 60 km da capital está o município de Chapada dos Guimarães com temperaturas mais amenas, que já marcou uma temperatura de 2°C na estação do inverno, segundo registros do arquivo público de Mato Grosso (APMT).

No que diz respeito ao município em que a investigação foi realizada, trata-se de Cuiabá, a capital. Segundo cálculos e registros realizados durante a histórica expedição Rondon, a capital mato-grossense se localiza exatamente no meio do caminho entre o Atlântico e o Pacífico, ou seja, é um ponto central do continente, há na cidade um monumento, o obelisco da Câmara dos Vereadores (MATO GROSSO, Site Oficial. s/d.).

Figura 4 - Foto do Marco do Centro Geodésico da América Latina

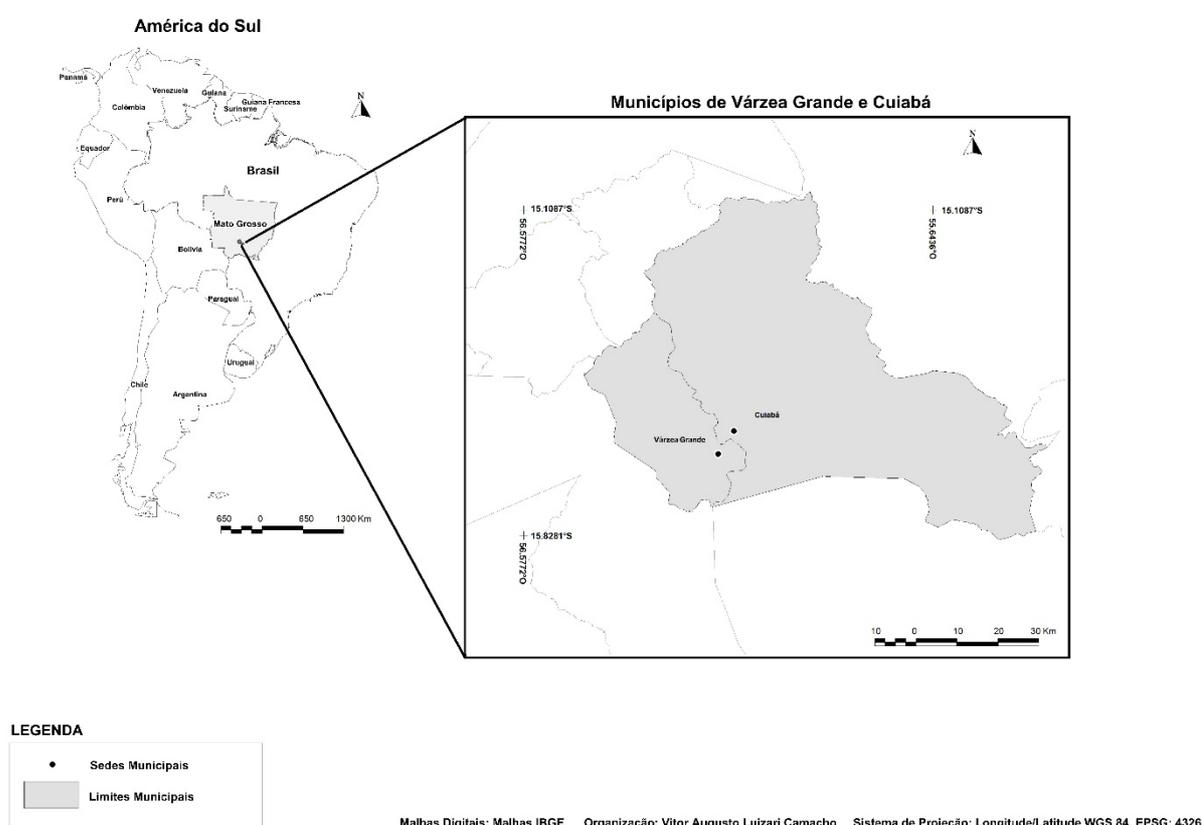


Fonte: Foto – Tita Mara Teixeira/G1.

Disponível em: <<http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2013/04/monumentos-contam-historia-de-cuiaba-ao-longo-dos-294-anos.html>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

Cuiabá é o principal município da região metropolitana do Vale do Rio Cuiabá. A região metropolitana do Vale do Rio Cuiabá foi instituída, em 2009, pela Lei Complementar Estadual nº 359/2009, sendo composta pelos municípios de Cuiabá, Várzea Grande, Nossa Senhora do Livramento e Santo Antônio de Leverger (SILVA, 2016). A lei também define o entorno metropolitano, formado pelos municípios de Acorizal, Barão de Melgaço, Chapada dos Guimarães, Jangada, Nobres, Nova Brasilândia, Planalto da Serra, Poconé e Rosário Oeste (SILVA, 2016, p. 57).

Figura 5 - Mapa dos Municípios de Várzea Grande e Cuiabá



Fonte: Silva (2016, p. 233).

O mapa da Figura 5 destaca os Municípios de Várzea Grande, localizada à esquerda da imagem, e Cuiabá, localizado à direita da imagem, maior extensão territorial em relação ao município vizinho.

Ainda que as questões da Educação Básica, presentes nas realidades dos estados e municípios e Distrito Federal, convirjam em vários aspectos (elementos da universalidade, há que se considerar, em uma pesquisa, as particularidades do contexto investigado para que a compreensão chegue o mais próximo possível à

realidade concreta das dinâmicas do processo educativo, portanto, nos próximos itens serão apresentadas as características particulares das 04 (quatro) escolas selecionadas como *lócus* investigado.

3.4.2 O *lócus* da investigação: as escolas

Para seleção das unidades escolares *lócus* da investigação, lançou-se mão da estratégia estatística de amostragem não-probabilística intencional. Entende-se amostragem como coleta de dados a partir de alguns elementos da população a ser investigada e que trazem informações relevantes sobre o objeto de investigação. “Amostragem não probabilística é aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo.” (MATTAR, 1996, apud OLIVEIRA, 2001).

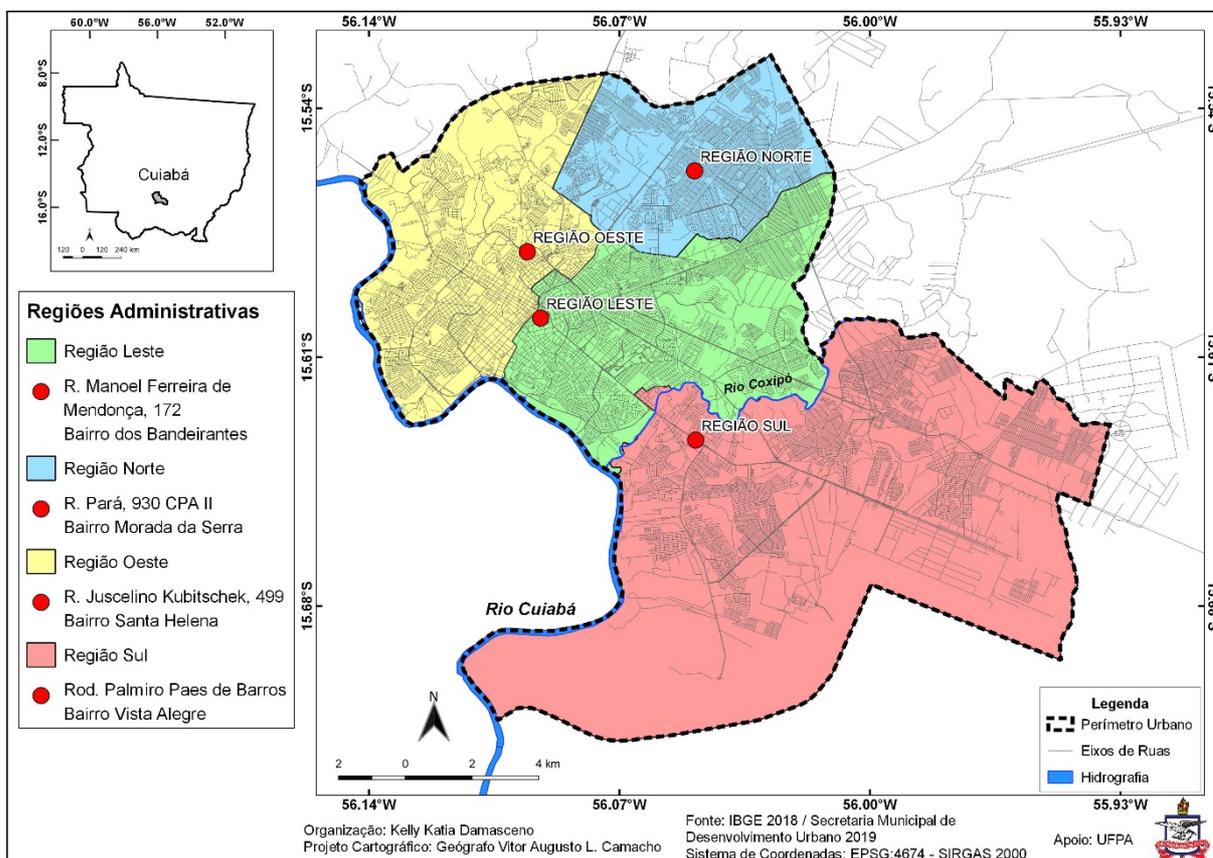
Nesta perspectiva, a pesquisadora entrou em contato pessoalmente com alguns formadores do CEFAPRO Cuiabá, que fazem acompanhamento constante nas escolas, para que eles pudessem indicar escolas que tivessem a oferta do 3º Ciclo do Ensino Fundamental.

A seleção desse ciclo deu-se pelo fato de as taxas de aprovação e reprovação (Tabelas 1 e 2) apresentarem resultados ainda preocupantes, merecendo ações significativas, sobretudo, investimentos em níveis adequados por parte do poder público.

Assim sendo, os critérios de seleção das unidades escolares da amostragem não probabilística da investigação foram:

- a) Critério 1: Seleção de quatro (04) escolas da rede pública estadual, que ofertassem 3º ciclo do Ensino Fundamental.
- b) Critério 2: Unidades escolares localizadas uma em cada região administrativa do município de Cuiabá/MT, pois o município *lócus* da investigação é organizado administrativamente em quatro regiões que tomam como referência os pontos cardeais: Norte, Sul, Leste e Oeste, conforme mapa da Figura 6.

Figura 6 - Mapa das Regiões Administrativas do Município de Cuiabá



Após a seleção das escolas, conforme critério indicado acima, a pesquisadora entrou em contato com os coordenadores pedagógicos das unidades escolares para que fosse agendado um horário para apresentação do objetivo da investigação, bem como entrega de convite aos professores e coordenadores para que contribuíssem voluntariamente com a investigação, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

Far-se-á breve apresentação de cada unidade escolar, tendo em vista a caracterização da representatividade de cada uma delas para os interesses desta pesquisa. Para efeito de se resguardar a identidade das unidades investigadas, optou-se por denominar cada escola conforme os pontos cardeais. Os dados aqui socializados foram coletados em consulta ao Sistema Gestão, Planejamento e Orçamento - GPO, apêndice do Sistema Integrado de Gestão Educacional – SIGEDUCA. Tal sistema é a central de gestão das questões pedagógicas e orçamentárias, que são registradas no SIGEDUCA, incluindo a matrícula *online* realizada na rede no início do ano letivo.

No ambiente do GPO, consultou-se o Projeto Político Pedagógico – PPP que, no sistema, está organizado em oito abas, a saber: Marco Situacional, Marco Conceitual, Marco Operativo, Plano de Ação, Anexos, Finalização do PPP, Instrução Normativa, Portaria 777/2018 – Reestruturação do PPP da rede estadual. Para essa investigação analisou-se, no Marco Situacional, os itens: Caracterização da escola; Contexto social e perfil econômico dos alunos; e a Dimensão III – Avaliação.

Escola Norte

Escola fundada na metade da década de 80, atualmente atende alunos na faixa etária dos seis anos do Ensino Fundamental até 60 anos no ensino noturno – Educação de Jovens e Adultos (EJA). O nível socioeconômico do público atendido é de média e baixa, com renda familiar entre um a cinco salários mínimos. Os responsáveis pelos alunos, no geral, concluíram apenas o Ensino Fundamental (PPP, Escola Norte, 2019).

Em 2019, apresenta no sistema 1.121 (mil cento e vinte e um) matrículas, perfazendo um total de 39 turmas distribuídas nos dois turnos de atendimentos (matutino, vespertino e noturno). O quadro de professores que atendem Ensino Fundamental e Médio de: 35 (trinta e cinco) de efetivos e 25 (vinte e cinco) por contrato temporário.

Quanto ao mecanismo de avaliação dos alunos, a Escola Norte informou no PPP que a perspectiva da avaliação é formativa, sendo de maneira contínua e sistemática ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Os instrumentos de avaliação registrados no sistema são:

- a) a auto avaliação do aluno, da turma e dos educadores, por meio de instrumentos elaborados pelos professores e de acordo com critérios qualitativos preestabelecidos;
- b) o Conselho de Classe participativo, integrado por todos os envolvidos no processo de avaliação geral da turma – educadores, funcionários, representantes de alunos e pais;
- c) o registro pelos professores do Ciclo I, II e III – em pareceres descritivos semestrais – das habilidades e competências alcançadas ou não pelo educando. Ao final do ano letivo, com base nos pareceres semestrais, elaboração de relatório, abordando habilidades e competências, com base nos conteúdos de ensino, aspectos cognitivos, afetivos e considerando ainda os aspectos de sociabilidade, de ordem emocional, tendo em vista a continuidade da escolaridade sem fracasso. (Projeto Político Pedagógico, Escola Norte, 2019).

Quanto ao aspecto da avaliação externa, no documento da escola é declarado que haverá um trabalho de conscientização sobre a sua importância para o processo formativo dos alunos, bem como para contribuir com o governo nas políticas públicas, incluindo os investimentos em educação.

Escola Sul

A Escola Sul foi criada no início da década de 1980. Atualmente atende alunos do 3º Ciclo do Ensino Fundamental ao Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos no período noturno. As famílias apresentam renda média entre cinco a dez salários mínimos. A escolaridade da maioria dos familiares dos alunos é de adultos que completaram o Ensino Fundamental.

No que diz respeito ao número de matrículas em 2019, a escola registra, no sistema SIGEDUCA, um total de 1.318 (mil trezentos e dezoito) alunos matriculados, perfazendo um total de 45 turmas distribuídas nos três turnos de atendimentos (matutino, vespertino e noturno). O quadro de professores que atendem Ensino Fundamental, Médio e EJA é de: 47 (quarenta e sete) de efetivos, e 25 (vinte e cinco) de contrato temporário.

Quanto aos aspectos da avaliação dispostos no PPP, o coletivo dos profissionais indica que todos os professores necessitam melhorar cumprir os prazos estabelecidos quanto às questões pedagógicas para que haja melhoria no andamento dos trabalhos.

No PPP, há especificação de que o mecanismo da avaliação da aprendizagem será uma avaliação com perspectiva contínua, formativa, processual e somativa. Todavia, é registrado, no próprio PPP, o fato de que alguns integrantes do corpo docente, que ainda apresentam certa dificuldade em compreender tal perspectiva. Os registros indicam ainda que os profissionais entendem que a avaliação é considerada um instrumento importantíssimo e indispensável no sistema escolar (PPP, Dimensão Avaliação, Escola Sul, 2019).

No que diz respeito à análise do acesso e compreensão dos indicadores oficiais de avaliação, ainda nos registros do PPP da escola, os profissionais indicaram que entendem que “não existe um modelo único para a escola, porém podemos construir, analisar e colocar em prática. A escola necessita ter uma estratégia compartilhada

entre os professores para fazer os alunos progredirem” (PPP, Dimensão Avaliação, Escola Sul, 2019).

Escola Leste

A Escola Leste foi criada na década de 60, a partir de uma comunidade da área rural daquela época. Hoje está localizada em uma avenida de grande movimento que interliga a região central aos bairros mais distantes da capital.

Atualmente, a Escola Leste atende alunos do Ensino Fundamental, de 1º ao 3º Ciclo, e alunos do Ensino Médio, de 1º ao 3º ano, totalizando aproximadamente 1000 alunos, distribuídos em 31 turmas nos períodos matutino e vespertino. O número de professores é de: 35 (trinta e cinco) de efetivos e 31 (trinta e um) de contrato temporário.

As famílias atendidas possuem renda familiar de um a três salários mínimos; e, em sua maioria, não são moradores do bairro em que a escola está localizada. Os alunos vêm de outros bairros mais distantes e de maiores dificuldades socioeconômicas. Os responsáveis pelos alunos, em média, possuem o Ensino Fundamental incompleto.

Sob o aspecto da avaliação, no PPP da escola, foi registrado que há uma total satisfação no que se refere aos mecanismos de avaliação dos alunos. Entendem que a avaliação da aprendizagem possui o aspecto da inclusão de valores e princípios norteadores da prática avaliativa que articula as avaliações da aprendizagem e do ensino, visto que, para os elaboradores do PPP,

o desempenho do aluno está relacionado ao desempenho do professor com as condições contextuais da escola, repensando que a avaliação constitui um caminho possível para o total redirecionamento do processo pedagógico. (PPP, Escola Leste, 2019).

Escola Oeste

A Escola Oeste é a mais antiga das quatro unidades de investigação. Foi criada na década de 30. Atualmente, encontra-se localizada em bairro de classe média-alta da capital, entretanto, atende alunos de bairros adjacentes, com menor poder aquisitivo, cuja renda familiar é de uma a dois salários mínimos.

Nesse ano letivo de 2019, a Escola Oeste registra no SIGEDUCA um total de 323 (trezentas e vinte e três) matrículas. O quadro de professores efetivos é de 12 (doze) e 18 (dezoito) contratos temporários, que atendem a 13 (treze) turmas no período matutino.

Quanto aos aspectos da dimensão Avaliação, inseridos no PPP, os registros apontam que os profissionais consideram que os mecanismos de avaliação dos alunos devem incluir o uso de diferentes atividades de avaliação, dentre elas: provas, trabalhos, seminários e cadernos. Os profissionais consideram, ainda, que há o cumprimento satisfatório do processo de monitoramento de aprendizagem dos alunos.

No PPP, também é registrado que é escassa a participação das famílias no que diz respeito à análise de compreensão dos indicadores externos²³ no processo de avaliação, o que influencia na compreensão da proposta pedagógica da escola.

Diante da breve contextualização das unidades escolares investigadas, observa-se que há singularidades presentes em cada escola, a começar do histórico e objetivo de criação de cada unidade. Escolas criadas no período dos anos 1930 aos anos 1980, com contextos sócio históricos diferentes, mas que, encontram-se na universalidade pertencente a instituição escolar na sociedade.

Outro aspecto a ser observado ao considerar dados de 2015 de três²⁴ escolas, haja vista, que em 2017 não há informações sobre a proficiência de duas escolas na base de dados do INEP, é a renda familiar dos alunos que frequentam as escolas lócus da pesquisa. A renda familiar declarada nos Projetos Políticos Pedagógicos é de um a dez salários mínimos.

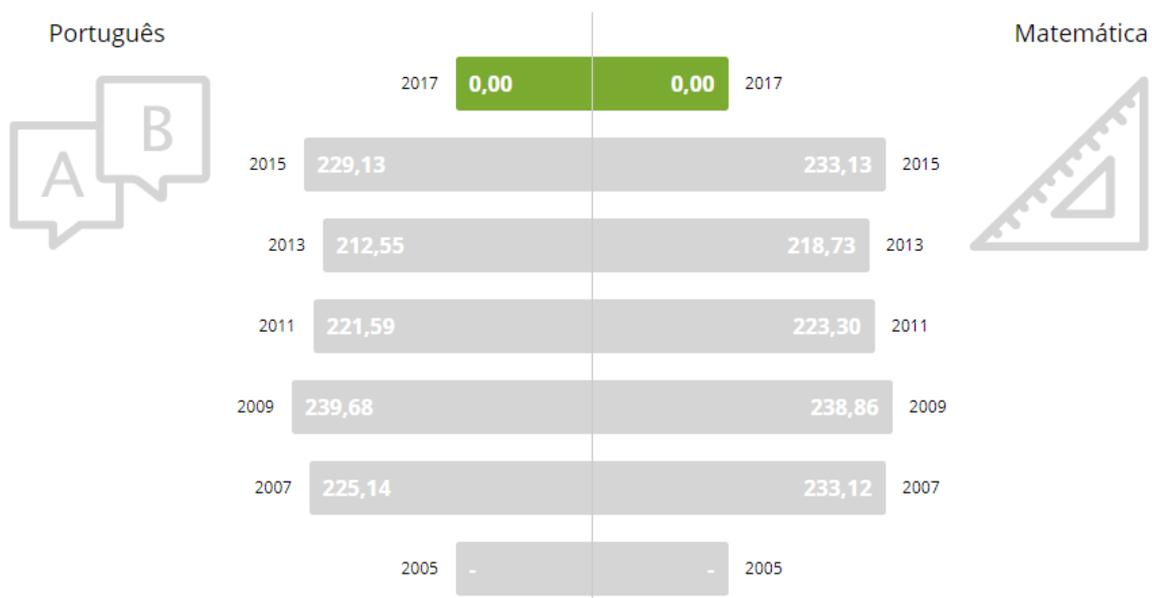
As notas da Prova Brasil no 9º ano, para três das quatro escolas analisadas, apontam melhor desempenho, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, na Escola Sul, que também apresenta a maior renda familiar (cinco a dez salários mínimos). Analogamente, na Escola Leste, que apresenta menor renda familiar (um a três salários mínimos), o desempenho dos alunos nos componentes disciplinares língua portuguesa e matemática, apresentam melhora no ano de 2009 e pior no ano de 2013, mantendo certa estabilidade no desempenho ao longo do período apresentado na Figura 7.

²³ Este item é um dos aspectos a ser respondido pelos responsáveis na escola pela elaboração do PPP no sistema SIGEDUCA/GPO.

²⁴ Não foram localizadas informações sobre a Escola Oeste no banco de dados consultado.

Observa-se que a escola (Escola Sul) de maior renda familiar também é a que conseguiu um maior índice de proficiência na disciplina língua portuguesa. Contudo, a Escola Leste, menor renda, apresentou índice pouco maior que a Escola Norte, maior renda familiar. (Figuras 7, 8 e 9).

Figura 7 – Evolução das Notas da Prova Brasil no 9º Ano (Escola Leste)



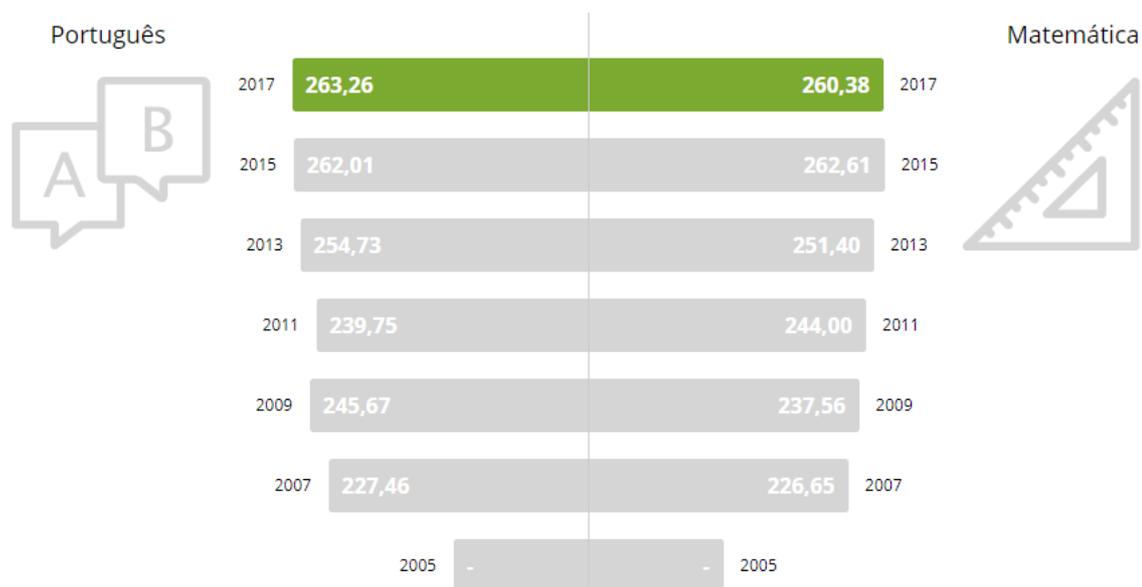
Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Figura 8 – Evolução das Notas da Prova Brasil no 9º Ano (Escola Norte)



Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Figura 9 – Evolução das Notas da Prova Brasil no 9º Ano (Escola Sul)



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Estes dados podem fortalecer o debate sobre a relação entre renda familiar e desempenho escolar. No geral, escolas que atendem alunos das camadas populares tentem a apresentar um desempenho menor que instituições frequentadas por alunos de maior poder econômico. Compreende-se que não há um determinismo em desempenho escolar e renda familiar, porém, quando as condições oferecidas aos alunos da camada popular são inferiores, de alguma maneira, interfere no processo de aprendizagem.

Isto posto, e para compreensão do objeto investigado, o delineamento para a recolha dos dados junto aos professores, coordenadores pedagógicos das escolas investigadas e assessor técnico da SEDUC/MT será apresentado no início da seção 4 quando apresentar-se-á a análise dos dados recolhidos.

4 DA IMPLANTAÇÃO²⁵ ÀS CONDIÇÕES REAIS DISPONIBILIZADAS: REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS QUE VIVENCIAM A ORGANIZAÇÃO POR CICLOS

- Que gigantes? – disse Sancho Pança.
 - Aqueles que ali vês – respondeu seu amo -, de longos braços, que alguns os chegam a ter de quase duas léguas.
 - Olhe vossa mercê – respondeu Sancho – que aqueles que ali aparecem não são gigantes, e sim moinhos de vento, e o que neles parecem braços são as asas, que, empurradas pelo vento, fazem rodar a pedra do moinho.
- (Dom Quixote/CERVANTES)

Esta seção tem como objetivo a exposição dos elementos coletados, assim como sua análise a partir da totalidade caótica (MARX, 2008), isto é, da empiria. Haja vista, “[...] *aqueles que ali aparecem não são gigantes, e sim moinhos de vento [...]*”. (CERVANTES, p.128). O objeto investigado tem aparência que necessita ser desvelada na tentativa de se atingir a essência, no movimento do “concreto ao concreto pensado” (MARX, 2008).

O processo de desvelamento a partir da perspectiva dialética exige uma análise de recomposição do objeto investigado numa totalidade, pautada no movimento da singularidade à universalidade com a mediação da particularidade. No caso dessa investigação o contexto da organização por ciclos a partir das representações dos professores, coordenadores pedagógicos e assessor técnico pedagógico da Secretaria de Educação de Educação, no que tange ao grau de efetividade da organização por ciclos de formação humana no Estado de Mato Grosso.

Para Konder (1981),

qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com os problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter certa visão de conjunto deles: é a partir da visão de conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. Foi o que Hegel sublinhou quando escreveu: “A verdade é o todo”. Se não enxergamos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral” (Konder, 1981, p.37)

Por decorrência, tendo o Materialismo Histórico Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica como orientadores deste estudo, elegeu-se como ponto de partida as representações de professores sobre os Ciclos de Formação Humana e sua implementação em unidades escolares estaduais, localizadas no município de Cuiabá/MT, além da análise de documentos oficiais balizadores dessa política.

²⁵ Introduzir, inaugurar, estabelecer, inserir. (AURÉLIO, 1999).

Buscou-se, a partir dessa via, aproximar-se da compreensão da política educacional do Estado, pautada na organização escolar por Ciclos de Formação Humana.

4.1 Estratégias de recolha dos dados e perfil dos sujeitos

A recolha dos dados empíricos foi possível a partir da colaboração voluntária de professores (regentes e articuladores), coordenadores pedagógicos e assessora técnico pedagógica da Secretaria de Estado de Educação, de quatro (04) escolas estaduais, localizadas no município de Cuiabá/MT, conforme descrito na seção 3 – Caracterização do *lócus* da investigação desta tese.

Foram duas etapas para recolha dos dados, organizadas da seguinte maneira:

1ª) ETAPA: Período: 03 a 25 de agosto de 2017.

- a) Escolha aleatória de professores e coordenadores (3º ciclo) que responderam ao questionário da 1ª etapa da investigação (Apêndices A e B). O total de participantes na 1ª etapa foi: 31 professores entre regentes e articuladores; 06 coordenadores pedagógicos. Conforme perfil e experiência profissional disponibilizado na Tabela 5.

- b) Disponibilidade de participação voluntária, conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

2ª) ETAPA: Período: 05 a 31 de maio de 2019.

- a) Para entrevista com roteiro semiestruturado (Apêndices D, E e F), a pesquisadora entrou em contato, via ligação telefônica, com onze (11) professores que haviam participado da 1ª etapa da investigação em agosto de 2017. Dos 11 contatos, 02 professores responderam com a negativa da entrevista, alegando falta de tempo para disponibilizar à entrevista.

Nove (09) professores concederam entrevista. Os próprios participantes da pesquisa agendaram o dia, horário e local da entrevista. A distribuição das funções dos entrevistados se deu da seguinte maneira:

- Escola Norte: 02 professores regentes e 01 coordenador pedagógico;
- Escola Leste: 01 professor regente, 01 professor articulador e 01 coordenador pedagógico;

- Escola Sul: 01 professor;
- Escola Oeste: 01 professor;
- 01 assessora técnico pedagógica da SEDUC/MT.

b) As entrevistas duraram uma média de 60 minutos gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para compor o *corpus* de pesquisa.

Tabela 5 - Perfil dos Professores e Experiência Profissional, Cuiabá/MT, 2017.

Variáveis		n	%
Sexo	Feminino	24	77,42
	Masculino	7	22,58
Idade (anos)	20 a 30	2	6,45
	31 a 40	13	41,94
	41 a 50	8	25,81
	Mais de 50	7	22,58
	Não declarado	1	3,23
Situação funcional	Contratado	23	74,19
	Efetivo	5	16,13
	Não declarado	3	9,68
Número de escolas em que os docentes trabalham	1	20	64,52
	2	7	22,58
	3	1	3,23
	4 ou mais	3	9,68
Anos/fase do 3º ciclo que os docentes trabalham	7º ano	1	3,23
	7º ano e 8º ano	2	6,45
	7º ano, 8º ano e 9º ano	8	25,81
	7º ano e 9º ano	1	3,23
	8º ano	1	3,23
	8º ano e 9º ano	1	3,23
	9º ano	13	41,94
	Não declarado	4	12,90

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A maioria dos professores (regentes e articuladores) participantes da investigação são do sexo feminino, assim, confirma-se a tendência de um número

significativo feminino que atuam no magistério, sobretudo no nível da Educação Básica. A maior parte encontram-se na idade entre 31 a 40 anos; atuam em uma escola, nos 3 anos (7º, 8º e 9º) do 3º ciclo; exercem a profissão por meio de contrato temporário com o Estado.

Quanto aos coordenadores pedagógicos, majoritariamente é uma função exercida por mulheres. Assim como os professores, os coordenadores pedagógicos estão com idade entre 41 a mais de 50 anos, conforme Tabela 6.

Tabela 6 - Perfil dos Coordenadores Pedagógicos, Cuiabá/MT, 2017.

Variável	n	%	
Sexo	Feminino	5	83,33
	Masculino	1	16,67
Idade (anos)	31 a 40	1	16,67
	41 a 50	3	50,00
	Mais de 50	2	33,33

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O tempo de docência dos coordenadores pedagógicos está entre 10 e 20 anos. Nos extremos, duas coordenadoras declararam ter um tempo menor que 10 anos e a outra encontra-se com o tempo de docência maior que 20 anos. No que diz respeito ao tempo de atuação na organização escolar por ciclos, somente uma professora tem experiência menor que 10 anos.

Em relação ao perfil da assessora técnico pedagógica participante da investigação, trata-se de uma professora que atua na rede há 30 anos. Nos anos 90, integrou a equipe de elaboração da proposta de implantação da escola por ciclos. Engajou-se no processo de implementação no qual testemunhou os redirecionamentos da proposta original.

4.2 Da implantação à implementação²⁶ prática da organização por ciclos: “A proposta inicial do ciclo era muito boa”

O primeiro ponto a ser abordado, a partir das representações dos professores, diz respeito à concepção que os mesmos fazem da proposta oficial de ciclos de formação humana, contrapondo-se à sua implementação efetiva.

Quanto à proposta oficial do Estado, no que se refere à organização por ciclos na rede pública estadual de educação, alguns professores entrevistados mencionam que o projeto inicial (a proposta inicial) apresentava elementos positivos, com possibilidade de melhoria da educação mato-grossense. Entretanto, passado o período de implantação, a etapa seguinte, ora denominada de implementação prática da proposta, ocasionou – e ainda ocasiona – diversos impedimentos à realização das metas estabelecidas.

Dentre esses impedimentos, pode-se destacar, a partir das falas dos participantes, a questão dos investimentos em/na formação dos professores, considerados insuficientes – o que liga-se a uma outra importante questão, qual seja a própria compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos da organização por ciclos, que se expressam efetivamente na organização do trabalho pedagógico da escola e no trabalho de sala de aula. Conforme os trechos das entrevistas dos professores,

„Que o ciclo, se fosse bem organizado, bem colocada, bem trabalhada com os professores, eu acho que teria tudo pra dar certo, mas infelizmente, não teve esse trabalho com os professores através de curso de capacitação; [...] Falta da formação; [...] ter mais preparação para o professor, que muitas vezes, o ciclo, ele veio numa organização de cima pra baixo, num começou de baixo pra cima, então muitas vezes tem professor que até hoje muitas vezes não entende como se trabalhar o ciclo.“ (Coordenador ENCO, 2019).

O coordenador apresenta, como uma fragilidade da implementação da organização por ciclos, o distanciamento do professor da própria concepção da proposta e de sua implementação, caracterizando-as como algo que se deu “*numa organização de cima para baixo*”, e vincula essa verticalidade, assim como a formação docente insuficiente, a uma grave consequência: a não apreensão adequada da concepção dos ciclos de formação humana por parte do professor, que “*até hoje muitas vezes não entende como se trabalhar o ciclo*”. Nesse momento, cabe enfatizar

²⁶ Dar execução a um plano, programa ou projeto. Pôr em prática. Prover de implemento(s). (AURÉLIO, 1999).

a formação continuada dos professores, por se tratar do contexto de atuação profissional em que a maioria²⁷ (94%) dos professores da rede educacional mato-grossense apresentam formação inicial em nível de Ensino Superior, ou seja, são professores que possuem, no mínimo, a graduação.

Quanto a essa questão da formação continuada dos professores, o Estado normatiza a criação, a partir da publicação dos Decretos nº. 2007/97, 2319/98 e 53/99, de 12 (doze) Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso – CEFAPRO²⁸, instalados em regiões polos do Estado, com o objetivo de fomentar e fortalecer a formação continuada dos professores, sobretudo no que cabe à política educacional do Estado. Ou seja, caberia, sobretudo a essa instância da Secretaria de Educação, fomentar/ofertar formações que subsidiassem os professores e demais profissionais das escolas com estudos dos fundamentos teórico-metodológicos para que fossem apropriadas as concepções fundamentais, ou amenizados equívocos e fragilidades ocorridos na implementação da política educacional.

Sob a coordenação direta da Secretaria de Educação, em 1999, foi elaborado material com a proposta para discussão inicial nos polos do Projeto Escolas Cicladas (PEC). Em 2001, com o objetivo de informar à comunidade escolar sobre a “nova” organização escolar na rede estadual, foram produzidos e divulgados os seguintes materiais: um informativo sobre a “Escola Ciclada” intitulado: Um diálogo com a família. Recado em Revista e Cadernos do Educador, caracterizado como uma publicação pedagógica dos professores da escola pública de Mato Grosso. E, em 2002, a SEDUC produziu vídeos sobre como deveria ocorrer o trabalho pedagógico a partir das áreas do conhecimento e das práticas avaliativas. Esses vídeos foram divulgados nas escolas da rede por meio de fitas cassetes, em que cada escola deveria organizar grupos para estudar o material divulgado pela SEDUC, como subsídio à formação continuada dos professores.

Em um outro trecho, o coordenador ENCO completa sua compreensão sobre a proposta aludindo à desvantagem em que se encontram os alunos da rede estadual

“[...] Porque ficou meio vago o ciclo, eu acho que foi uma ideia boa, mas ela tinha que ser repensada para ter uma colocação diferente, para ver se melhoraria principalmente para os alunos da escola estadual terem mais... ter

²⁷ Fonte: Mec/Inep/Deed. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>>. Acesso em: 02/11/2019.

²⁸ Conforme mencionado em seção anterior neste trabalho.

uma maneira melhor de competir com as escolas particulares.” (Coordenador ENCO).

Nesse momento, o professor destaca também a necessidade de que a organização por ciclos seja repensada em busca de um melhor ensino, em que os alunos da rede pública possam “competir” com alunos da rede privada.

A argumentação do coordenador ENCO demonstra a contradição existente entre o que é proposto como concepção da formação humana e o que é concebido por aqueles que estão diretamente no fazer pedagógico. Segundo texto das Orientações Curriculares (OCs, MATO GROSSO),

Se por um lado a existência de duas redes de ensino qualitativamente diferentes para filhos de trabalhadores e para os filhos da burguesia mostra seu caráter perverso por reproduzir desigualdades, por outro, simples estabelecer um modelo igual para todos não resolve a questão, posto que submeter os desiguais a igual tratamento naturaliza a desigualdade em direção à permanência e aceitação. (MATO GROSSO, 2010, p.17).

Isto posto, oficialmente, a proposta da organização escolar por ciclos não é “*competir*” com a escola privada, mas dar condições de acesso ao conhecimento sistematizado, à cultura e ao trabalho, assim, possibilitando a ampliação de inclusão social.

Um dos professores relata que sua primeira aproximação com o ideário de uma escola organizada por ciclo ocorreu na disciplina de estágio, na faculdade/na graduação.

“[...] o ciclo tava sendo implantado, aí ela (professora de estágio na faculdade) deu um texto para a gente, eu falei ‘nossa, o ciclo é muito bom’. Quando eu li o texto, eu falei ‘nossa, é uma maravilha, que coisa linda’”. (Professor EOHI, 2019).

Todavia, ao adentrar para a escola com a função de docente, esse professor se depara com fragilidades da organização e se desencanta com a proposta estudada na faculdade.

“[...] o ciclo é muito bonito no papel, porque o aluno não tem realmente aquele suporte, se ele tem a deficiência, eu já não tenho mais a ilusão de que o ciclo é bom. Para mim o ciclo é algo só para dar número pro governo, para o investidor olhar e falar ‘olha, que legal, não reprova gente aqui’, mas quando você vai ver na prática é um bando de analfabeto funcional que vai chegar na faculdade analfabeto funcional, que vai fazer o nível da faculdade cair, porque na faculdade, ela vai perder tempo explicando o que ele devia ter aprendido e é isso.” (Professor EOHI).

Cabe destacar os pontos positivos que os entrevistados reconhecem na proposta. A articuladora ELAR menciona, como um dos elementos positivos na

proposta dos ciclos, a questão da ampliação do tempo que o aluno teria para aprender os conhecimentos escolares, já que, ao invés de dois anos, ele teria três anos para o aprendizado; isto é, supostamente rompe-se com a concepção rígida do sistema seriado em que as mesmas metas devem ser alcançadas por todos no mesmo tempo. As condições objetivas, contudo, não favoreceram a efetivação desse ponto favorável.

“A proposta inicial do ciclo era muito boa, no meu ponto de vista. Por quê? Aparecia a aprendizagem do aluno, aquela questão que era dois anos foi para três, a gente tinha mais tempo com o aluno, o professor, ele tinha que ficar mais tempo, dar uma sequência naquela aprendizagem. Só que a implementação do Estado não nos deu suporte pra isso.” (Articuladora ELAR, 2019).

Antecedeu a implantação da organização por ciclos em todo o Ensino Fundamental, os ciclos básicos de alfabetização ou aprendizagem – CBA, que previam a ampliação do tempo de alfabetização dos alunos de um ano para dois anos. Assim, a reprovação, que historicamente ocorria na 1ª. série, dessa maneira, ocorreria na 2ª série, caso o aluno não estivesse alfabetizado.

Para a professora ELLP, que caracteriza como excelente a proposta “*que está no papel*”, há um outro elemento de dificuldade, qual seja, as mudanças de gestão, que culminam em descontinuidades no direcionamento das ações que adentram os portões das escolas.

“[...] eu acho excelente a que está no papel, enquanto a implementação prática no Estado, a gente sabe que deixa bastante a desejar. É por causa da gestão que tá sempre se renovando, né? Eu acredito que nem todos tenham conhecimento a fundo dessa proposta, e então fica que a gente se perde no tempo, porque até implementar, por exemplo, o processo para professores da articulação, de... também da sala multifuncional, a gente espera muito. [...]” (Professora ELLP, 2019).

A professora ELLP também destaca a ausência de conhecimento dos fundamentos da proposta por parte dos envolvidos no processo de organização do trabalho pedagógico, em especial os professores.

Na mesma direção, a professora ESLP chega a manifestar ceticismo precisamente quanto ao fato de as escolas da rede estarem organizadas pela “*proposta inicial do ciclo*”, rejeitando, ainda, com veemência, o adjetivo “humano” na proposta. Essa professora relata uma divergência ocorrida na escola entre os professores e a secretária escolar.

“Você acredita, assim, de fato, que a nossa escola, ela tá organizada mesmo conforme era a proposta inicial do ciclo? Não. Não. Tem muitos professores que nem sabem o que é o ciclo. [...] Era para ser o contrário, não fala

'formação humana'. Humano não tem nada, ela só... só é humana pra ela. [...] Aconteceu esses dias atrás. Fizemos um abaixo-assinado contra a secretaria, porque queria que a secretaria fizesse a divisão, o A os melhores, o B os mais ou menos e os C os piores. [...] Eu falei bem assim, 'gente, isso é discriminação, isso é discriminação, vocês tão discriminando. [...] não, mas a gente... ah, escola particular tem, particular tem, mas nós não fazemos acepção de pessoas, vocês estão fazendo acepção de pessoas.'" (Professora ESLP, 2019).

O movimento relatado pela professora ESLP, na unidade escolar em que atua, demonstra que um dos princípios da organização escolar por ciclos, a saber, a democratização dos tempos, espaços e ritmos de aprendizagem, é tangenciado pela equipe de professores, provavelmente, em uma atitude de resolver ou amenizar no contexto escolar um problema que aflige todo o corpo docente nos diferentes níveis e áreas de conhecimentos escolares, relativo aos distintos níveis de aprendizado apresentados pelos alunos.

Assim, na fala da professora ESLP é evidenciado que, na prática, as escolas ainda não têm parâmetros consistentes para a implementação da organização por ciclos, conforme a orientação dos documentos oficiais da Secretaria de Educação, e essa falta de consistência em termos de projeto favorece o surgimento espontâneo de ações que supostamente poderiam enfrentar as dificuldades vivenciadas pelos professores.

O depoimento da coordenadora ELCO evidencia um entusiasmo, ou até um encantamento inicial, com a proposta dos ciclos.

"O Ciclo de Formação Humana, ele é uma proposta linda. Eu estou desde o início, eu conheço ele desde a sua implantação, desde o primeiro movimento de base nas escolas que se ouviu em Ciclo de Formação Humana, escola ciclada, em 2000. "(Coordenadora ELCO, 2019).

O entusiasmo inicial, contudo, confronta-se com as dificuldades reais do processo; assim, a professora se depara com os problemas no processo de implementação da proposta.

"[...] Aí que vem os problemas. Porque nós estávamos acostumados com série, com as provas, e as Provinhas já não eram mais de zero a 10. E agora, como é que fazia [...] Mas para o sistema, as crianças que saíram daqui para outro lugar que não era ciclo, a escola que recebia a criança não sabia o que que a criança tinha aprendido, não sabia em que situação ela estava e não sabia... não batia as coisas. Os conteúdos, tudo vago. [...] Repensamos um registro, porque o registro tava muito pobre. E assim, aí nós fomos olhar com mais carinho todos os registros que haviam sido... aí nós imprimimos e fomos fazer uma formação, fomos ler e fomos refletir com nossas professoras que tinham feito aquilo. "(Coordenadora ELCO).

Vários impasses manifestam-se na fala da professora, decorrentes da imprecisão na definição de objetivos em termos de conteúdo – campo no qual, para ela, encontra-se *"tudo vago"*. A dificuldade, suposta ou constatada pela professora em uma eventual transferência do aluno para outra rede de ensino, transparece sua percepção da falta de elementos que registrem, na falta das avaliações *"de zero a 10"*, o grau de desenvolvimento alcançado pelos alunos. Em outra passagem, a mesma professora afirma:

“[...] nós sabemos que, ao longo do processo do ciclo, esse foi o nó, **esse foi o descaso do ciclo.** [...] **Foi o acompanhamento e o monitoramento desse projeto, dessa proposta que virou projeto que virou política.** [...] Que tava escrito na proposta. Proposta superimportante, mas para colocá-la em prática precisava todo um grupo envolvido. [...] eu vivenciei um ciclo que, se fosse aplicado na sua beleza enquanto proposta, ele daria certo”.
(Coordenadora ELCO, grifo nosso).

A coordenadora ELCO denomina como *"descaso do ciclo"* a ausência de um acompanhamento e monitoramento, bem como de envolvimento das instâncias educativas do Estado para que a política da organização escolar lograsse sucesso.

É enfática a existência de fortes ressalvas por parte de duas professoras quanto à implementação da organização escolar por ciclos. Outro ponto a ser destacado na representação dos entrevistados refere-se à questão do desinteresse dos alunos em estudar os conteúdos escolares com a justificativa da não reprovação. Segundo uma outra professora,

“Nas séries havia uma cobrança desses alunos. Eles sabiam que, no final de cada bimestre, eles teriam que alcançar uma nota, eles teriam que alcançar uma média. E tirando, né, o seriado, indo para o ciclo de formação humana, perdeu totalmente o interesse do aluno em sala de aula. [...] Porque nós, professor, quando chega no final do bimestre, no final do ano você fica assim, frustrada, sabe? Ao ver que o aluno que não tem condições nenhuma para avançar e é avançado, sabe? Não tem. Ele não tem conhecimento de leitura, de escrita, de nada. Simplesmente, ele passou o ano todo dentro de uma sala de aula sem aprender absolutamente nada, sendo que o ciclo... ‘ah..’, o ciclo, ele disse assim, ‘ah, o aluno não tem como o aluno não aprender nada’. Tem sim, ele não aprende nada. Em termos de conhecimento, de escrita, de leitura.” (Professora ENLP, 2019).

Cabe ressaltar que o desinteresse por parte de alguns alunos, observado pela professora, pode possuir um conjunto complexo de determinantes. Entretanto, a mesma atribui papel decisivo à retirada de uma cobrança, em que *"eles teriam que alcançar uma média"*. O tom de desalento da professora ENLP é confirmado na fala da professora ENGE,

[...] particularmente como professora eu desaprovo totalmente. [...] Aluno que não quis escrever desde o começo do ano, ele foi até o final e passou. [...] Eu culpo a situação do ciclo, não os professores. Porque para mim é desgastante você insistir com um aluno que ele sabe que ele não vai ser reprovado de alguma forma, porque ele tá sempre vindo na aula atrapalhando, porque ele não quer saber de estudar, e ao mesmo tempo tem uns na sala que começam a seguir do mesmo jeito, que era a queixa também em relação ao estágio. [...] Praticamente ele perdeu, porque para mim se ele passou... ele não escreveu nada no caderno, não tem conhecimento nenhum, ele perdeu o ano dele. Ele perdeu, porque ele vai reprovar o primeiro ano. (Professora ENGE, 2019).

Embora seja necessário considerar que outros determinantes possam estar levando ao desinteresse, parece transparecer que, na ausência do (suposto) mecanismo de incentivo por via da exigência de uma média, a escola não consegue dispor de estratégias que despertem o interesse pelas atividades propostas ao aluno. A professora ENGE prevê problemas decorrentes da forma como o aluno vai progredindo e destaca que no Ensino Médio o aluno terá de qualquer maneira consequências negativas, pois nessa etapa do ensino há reprovação e será o momento em que farão falta os conhecimentos/conteúdos escolares não aprendidos durante o Ensino Fundamental.

A assessora técnico pedagógica ATSE resgata o processo constitutivo da proposta no Estado. Nesse momento, destaca-se o que a entrevistada chama de descaracterização, em termos de concepção, da proposta inicial durante a implantação da organização por ciclos na rede estadual, que ela correlaciona com uma, no seu entender, *“falta de formação e de preparo”* da equipe que deve ser a condutora e articuladora da proposta de organização por ciclos:

[...] uma grande descaracterização. Mas eles fizeram essa mistura toda... olha como é que vai ficar isso do que aquele que falou. São linhas diferentes. [...] Então assim, a questão da descaracterização então é a questão da concepção, e isso a gente... fica claro. E aí tá tranquilo, é bem entendido isso. A segunda descaracterização, diante dessas concepções diferentes e dessa falta de formação e de preparo da própria equipe da Secretaria de Educação se chega à escola a ideia de fato. Então a ideia a gente pode trazer que das próprias equipes formadoras sai a ideia... sai e chega na escola que a questão da reprovação. [...] Esse equívoco que ocorreu, né? Que aí o que tá mais claro para mim foi justamente todo o momento da implantação, como que ele ocorreu, falta de caixa²⁹ e tudo mais... [...] quer dizer, livro branco³⁰. E aí? Tudo aquilo que foi pensado que podia ser feito, não fez, não fez. Ele não é tudo, ele é uma das peças que movem o processo, que ajuda no processo. É uma das peças. Então a implantação ocorre sem nenhuma análise, sem

²⁹ A professora refere-se à falta de recursos financeiros necessários à formação dos profissionais na implantação da proposta de organização escolar por ciclos.

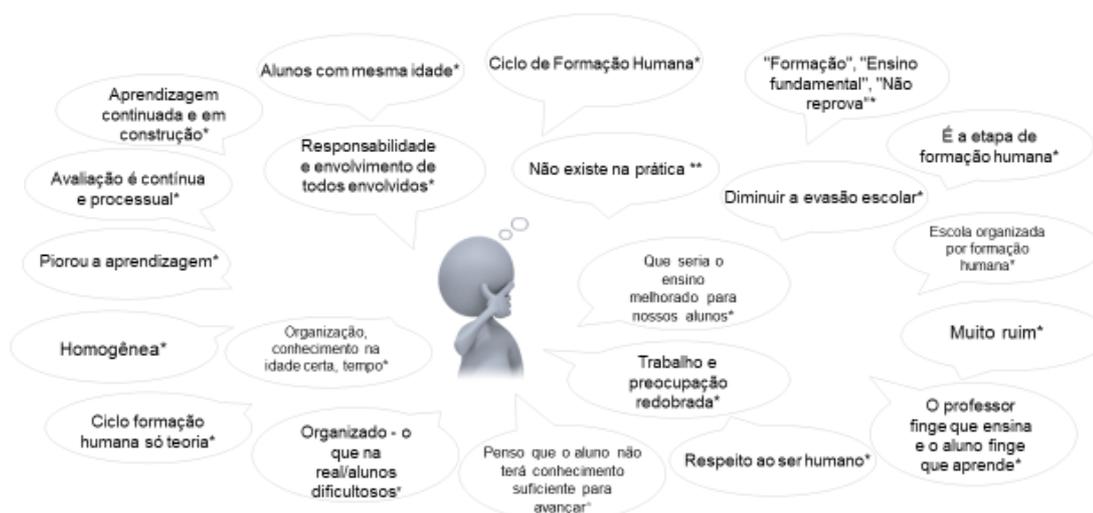
³⁰ O termo “livro branco” (Figura 1) foi a denominação dada para um dos principais documentos que orientaram os estudos da fundamentação teórico-metodológica da proposta implantada. Esse livro é um dos materiais bibliográficos consultados nessa investigação e as informações bibliográficas são encontradas nas referências bibliográficas.

nenhum estudo... das equipes de implantação. [...] **O foco não é reprovar.** Nós tínhamos que naquela sala de formação explicar todo o processo, a questão do articulador, qual que era a função do articulador, entendeu? E se essas crianças chegassem à questão da retenção, até isso se mostrar para eles, mas o que ficou cristalizado foi aquela ideia, cristalizou-se a fala desse formador. " (Assessora Técnico Pedagógica ATSE, 2019, grifo nosso).

A assessora técnico pedagógica ATSE enfatiza dois momentos de descaracterização da proposta inicial: 1) a entrada de uma nova equipe na Secretaria de Educação, que concebia a organização escolar por ciclos a partir de fundamentos teórico-metodológicos diferentes dos referenciais estudados até então pela equipe constituída, sobretudo, referenciais pautados no Projeto Terra (mencionado na seção anterior deste trabalho); 2) a formação inicial de implantação, ocorrida em 2000, nos municípios polos. Por questão hierárquica, a formação se deu com a constituição de equipes de formadores alheios aos fundamentos da proposta, o que gerou um dos maiores equívocos, segundo a entrevistada: o foco na não reprovação, divulgado justamente por alguns integrantes das equipes de formadores.

Essa questão da não reprovação é destacada ao longo das entrevistas como um ponto crítico. Tal questão é ratificada pelos professores que responderam aos questionários na 1ª. Etapa desta investigação. Quando perguntado que palavra/frase vem à mente quando ouvem a palavra escola por ciclos.

Figura 10 - O que vem à mente quando se fala em organização por ciclos



22 participantes da investigação responderam as frases acima a questão relacionada a esse tópico.

(*) 1 Professor expressou essa frase

(**) 2 professores expressaram essa frase

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os professores citam como palavras/frases que vem à mente quando se fala em ciclos, além da denominação “formação humana”, turmas com idades de alunos próximas; avaliação contínua e processual; redução da evasão escolar; destaca-se a descredibilidade professoral ao citarem: piora da aprendizagem discente; concepção de formação humana distanciada da realidade escolar; aumento do trabalho docente; necessidade da responsabilidade e envolvimento de todos no processo pedagógico; descaracterização do ensino e da aprendizagem.

Um outro aspecto que é apresentado nas entrevistas é a “**resistência**” dos professores quanto à implementação da organização por ciclos, conforme se percebe nos trechos destacados abaixo:

“[...] o Estado tá tentando me obrigar a entrar no ciclo, a fazer parte do sistema e eu tô ficando desanimado porque eu não quero. Porque para mim ia ser muito fácil eu fingir que dou aula, eu sou muito bom nisso.” (Professor EOH1).
 “[...] Eu tive conhecimento de uma pessoa que era a posição totalmente contrária ao ciclo e foi ser formadora, fazer parte lá da equipe do ciclo.” (Professora ELLP).

Tais oposições são bastante contundentes, praticamente opondo a organização dos ciclos à possibilidade de um trabalho comprometido (não "fingir" que se dá aula) e de boa qualidade, além do caráter impositivo que acaba se tornando o elemento mobilizador dos professores a atuar na lógica dos ciclos.

Os trechos abaixo vão expondo os momentos em que os impasses ligados à já referida promoção "automática" (porque independe da aprendizagem alcançada) se mostram de forma mais intensa, e o próprio grau em que tais problemas chegam, como o fato de alunos estarem no final do segundo ciclo ainda não alfabetizados.

“Mas os professores de área já não têm esse olhar. Se o aluno chega para eles no sexto ano sem saber ler, eles desesperam e também deixa o aluno de lado, não tem aquela proposta que é a do ciclo ‘o aluno é nosso’, o professor de área não tem essa mentalidade ainda, por mais que tá há 19 anos, eles não aceitam. [...]”. (Articuladora ELAR).

“[...] resistência absurda deles. [...] Eles só ciclaram na marra, quando foi obrigado. [...] A resistência das pessoas, dos pares, em diferentes dimensões. [...] resistência deles, principalmente dos professores... [...] a resistência dos professores e a resistência se dá pela falta do conhecimento, porque, infelizmente, nós professores não temos o hábito de ler.” (Coordenadora ELCO).

“[...] naquele discurso do professor, ‘ah, isso não vai dar certo’. [...] Esses municípios, eles tiveram esse fortalecimento. Professora Marlene (Secretária de Educação) teve que ir por causa da reação das pessoas.” (Assessora técnico pedagógica ATSE).

Na fala dos professores entrevistados, coloca-se o reflexo dos impasses: o já citado sentimento de desalento, com consequências significativas na prática pedagógica. Tal se mostra no caso dos professores que *“desesperam e também deixa[m] o aluno de lado”*. Tais aspectos servem de contraponto à fala que localiza como fonte de problemas a *“resistência [que] se dá pela falta do conhecimento”* dos professores. Portanto, se há uma resistência, ela expressa preocupações legítimas por parte dos profissionais que atuam nas escolas, sobretudo os professores responsáveis diretos pela mudança ocorrer no espaço da sala de aula. Por mais que tenha havido um ceticismo, expresso na fala *“ah, isso não vai dar certo”*, os impasses vivenciados têm convergido em relação a esse ceticismo.

Resistência, segundo Aurélio (1999), é o ato ou efeito de resistir; luta defesa; oposição a uma força opressora (AURÉLIO, 1999, p. 1752). Neste sentido, a resistência aparente nos depoimentos dos professores encontra-se instaurada no contexto de conflito social oriundo do conflito capital e trabalho, que se manifesta em momentos e espaços sociais distintos, presentes na sociedade, incluindo a educação, a escola e o trabalho docente. Haja vista que a escola situada na sociedade capitalista também tem seu trabalho organizado sob essa concepção de mundo, na qual os professores, por vezes, se reconhecem trabalhadores permeados das contradições existentes nessa sociedade.

Melo (2010) afirma que a perspectiva de resistência docente desconstrói as ideias *“de vocação, amor, dedicação, doação, abnegação e sacerdócio, próprias do magistério, [...] encobrem as condições concretas, as relações sociais de produção sob as quais se assenta o trabalho docente na atualidade.”* (MELO, 2010, p. 1).

No próximo item, serão tratadas as condições presentes no contexto escolar ligadas às possibilidades concretas de efetivação da proposta da organização por ciclos.

4.3 Condições presentes nas escolas e a efetivação da proposta

As primeiras questões que emergem das falas dos professores acerca da proposta implantada na rede estadual de ensino já apontam forte descompasso entre a proposta (que não é rejeitada, como tal) e a sua efetivação, está sim permeada por graves problemas, colocando impasses na prática pedagógica. Assim, faz-se necessário analisar as condições/elementos que constituem a estrutura da escola

para que se efetive adequadamente (ou não) a organização por ciclos. Sem tais condições torna-se impossível a apropriação e materialização dos fundamentos teórico-metodológicos da proposta de organização escolar por ciclos, conforme preconizado pela Secretaria de Estado de Educação.

Sabe-se que a existência de documentos oficiais orientando a adesão a uma nova proposta de organização escolar, pautada em fundamentos ora hegemônicos, ora contra hegemônicos, não é suficiente para que a mudança se efetive no contexto das escolas e entre os profissionais, sobretudo os professores, responsáveis pelo movimento da teoria à prática, na perspectiva da *práxis* – uma *práxis* transformadora coerente com a formação humana. Para Marx (1993), “É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento.” (MARX; ENGELS, 1993, p. 12).

Assim, são necessárias condições apropriadas que subsidiem a implementação de propostas, servindo de mediação entre o que está proposto nos documentos e a realidade concreta em que a efetivação deve se dar.

4.3.1 Responsabilidade do Poder Público: “olha, eu não vou mais fazer (“vaquinha”) porque isso não é minha obrigação”

São mencionados por alguns professores elementos ligados de diferentes maneiras à falta/insuficiência de recursos destinados à educação pública brasileira, que se refletem na necessidade dos movimentos de reivindicação e na materialidade pedagógica.

“[...] O foco do Brasil não é educação, no Brasil os políticos não são tão interessados em incentivar a educação e não são nem aí com alunos, a nossa greve³¹ é também por questão de salário, investimentos nas escolas, para o político não é... por que eu vou fazer o povo pensar se eles vão me tirar se eles começarem a pensar. [...] seria o certo, realmente dar mais investimento para a educação. E quando eu digo ‘investimento’ não é só salário de professor, é você dar realmente uma estrutura.” (Professor EOH1).

O incentivo e investimento ao qual o professor se reporta tem como base a questão de financiamento, já que é a partir, e na medida dos recursos financeiros, que são viabilizadas: ações de formação; melhoria e adequação da infraestrutura escolar; ampliação do quadro de recursos humanos nas escolas; entre outros elementos.

³¹ Na semana anterior à entrevista, a categoria tinha decretado greve na rede estadual.

O mesmo professor continua sua “denúncia”,

“Eu já tive escola que os professores e a coordenação, os funcionários faziam vaquinha para conseguir as coisas. Chegou um tempo que eu falei ‘olha, eu não vou mais fazer porque isso não é minha obrigação.’” (Professor EOH1).

A indignação para com o descaso do poder público, cujos desdobramentos podem ser notados cotidianamente, leva o professor a se posicionar de forma contrária aos demais colegas profissionais na coleta de dinheiro (“vaquinha”) para a aquisição de bens e materiais pedagógicos – competência da mantenedora, ou seja, recursos oriundos do fundo público administrado pelas três esferas administrativas: União, estados e municípios. A decisão do professor em não participar mais das vaquinhas revela uma importante contradição vivida pelos profissionais da educação: a consciência de que não é seu papel financiar despesas na escola e, por outro lado, seu desejo de resolver problemas do cotidiano que dificultam ou impedem seu trabalho.

Outra questão citada pelo professor EOH1 é a necessidade de as políticas sociais serem devidamente estruturadas de maneira articulada à educação. Relata a situação de um aluno que apresenta aparente “deficiência cognitiva” e necessita de acompanhamento de profissionais não pertencentes à instância educativa;

“Você não vai mudar a educação mexendo só na educação. Então você... se você quer melhorar a educação? Melhora todo o sistema (...) muda toda a visão que a sociedade brasileira tem sobre a educação.” (Professor EOH1).

Na mesma direção acerca da necessária articulação entre as políticas sociais, o coordenador ENCO cita a ausência de policiamento nos arredores da escola como medida de amenização da violência contra os que ali desempenham suas atividades laborais e os alunos.

“[...] os nossos governantes, acho que tem que olhar mais um pouco para a escola, né? Por exemplo, aqui nós estamos expostos a tudo, né? Nós não temos segurança na escola.” (Coordenador ENCO).

Outro aspecto evidenciado pelo coordenador ENCO quanto ao escasso apoio do poder público às questões educacionais, é a ausência de mecanismos de divulgação na sociedade, principalmente com objetivo de esclarecer às famílias como se daria a atuação dos professores junto aos seus filhos a partir da nova proposta de organização escolar.

“Colocar melhor para eles como que seria esse sistema político de educação, de que maneira que os professores iam trabalhar com eles, de que maneira que os pais também teriam para estar ajudando os seus próprios filhos, então dessa maneira que eu entendo.” (Coordenador ENCO).

Esse aspecto pontuado pelo professor possivelmente deva-se às referências históricas que a sociedade tem da escola organizada em série, com todas as características presentes nesse tipo de organização escolar e a sua compreensão de que a participação das famílias, baseada em uma adequada compreensão da organização escolar, poderia trazer benefícios para o trabalho pedagógico.

A coordenadora ELCO é enfática em sua compreensão de que a falta de recursos financeiros seja um impeditivo real ao desenvolvimento adequado da organização por ciclos na rede estadual. Novamente se manifesta a conflitante questão do “tirar do próprio bolso”:

“[...] nós tirávamos do próprio bolso para comprar as coisas que precisávamos para fazer aquelas oficinas que era possível se fazer, eu trouxe a experiência [...], apliquei lá. Lógico, com as nuances do tempo.” (Coordenadora ELCO).

“Que é uma conjuntura financeira tão terrível que ela tenha que **abortar os articuladores**, né? Porque é um aborto o que aconteceu (...).” (Coordenadora ELCO, grifo nosso).

A coordenadora (ao falar de “*aborto dos articuladores*”) se refere à determinação da Secretaria de Educação, no ano de 2019, de que o 3º ciclo do Ensino Fundamental não mais contará com a atuação do professor Articulador. Assim, negligencia-se o atendimento a alunos que apresentam um aprendizado escolar abaixo do esperado para seu ciclo/ano, sob o argumento de que tal profissional já não se faz necessário naquele ciclo (7º, 8º, e 9º. anos).

A discussão sobre a importância dos professores articuladores na organização escolar por ciclos será tratada mais especificamente em subseção posterior.

4.3.2 Gestão escolar: “Do sistema e da escola, gestão eu falo coordenação, a direção e tudo mais...”

A palavra gestão significa o ato de gerir; gerência; administração (AURÉLIO, 1999). É um conceito filiado a uma perspectiva da sociedade capitalista, amplamente encontrado no contexto empresarial, com o objetivo de ser o ato de gerenciar os recursos com eficiência para que as metas pré-estabelecidas sejam alcançadas.

Nessa perspectiva, o conceito de gestão é adotado na instância educacional, a partir da década de 90, diante da influência direta da política neoliberal assumida nos diferentes setores da sociedade brasileira, de acordo, inclusive, com recomendações dos organismos mundiais, dentre eles: Banco Mundial (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2003).

Sob a influência de políticas neoliberais, a gestão escolar é representada por direção, coordenação e secretário da escola, e a gestão educacional governamental, para além do contexto escolar, e tem como responsáveis o Secretário de Educação e os demais profissionais responsáveis por orientar, acompanhar e monitorar o trabalho realizado pelas e nas unidades escolares.

Se a premissa da educação escolar é um processo de trabalho sistematizado deliberada e intencionalmente para que as gerações que ali estão se apropriem dos produtos e da cultura humana numa perspectiva da transformação das práticas sociais, cabe também aos gestores em seu trabalho educativo direcionar encaminhamentos que vão ao encontro do trabalho pedagógico do professor para que se fortaleça a possibilidade de aquisição dos conhecimentos pelos alunos, atingindo o sucesso do processo da educação escolar.

Contudo, segundo a fala de alguns professores entrevistados, a gestão escolar – principalmente a coordenação pedagógica – é chamada a resolver questões de conflitos das relações entre: aluno x aluno; professor x aluno; professor x família, tornando-se, assim, um “gestor de conflitos”; o que, por sua vez, contribui com a não efetivação dos atributos da função de coordenar pedagogicamente o trabalho ligado ao ensino e à aprendizagem.

A professora ENGE demonstra que a gestão escolar é um dos elementos relevantes à organização do trabalho pedagógico no contexto da escola por ciclos.

“É a gestão. Ela tem que funcionar, ela tem que ser... é a questão da gestão, tem que mudar alguma coisa. A escola, para ela funcionar [...] do sistema e da escola, gestão eu falo coordenação, a direção e tudo mais, ela funcionava, porque ela trabalhava em questão de conjunto com o professor. Assim, **por exemplo, se um aluno, ele começava a dar problema em sala**, o que que nós fazíamos? Nós chamávamos o pai, o professor ligava, ele ligava, ele chamava o pai num momento que ele poderia, no horário... na hora-atividade, ou então reunia o professor, os professores desse aluno para a gente poder conversar com os pais. Se muitas vezes (chegava de) resolver com o aluno, às vezes não, mas a gente tentava, porque muitas vezes dependia da família. A coordenação, quando ela trabalha em conjunto nesse aspecto, ajuda, ajuda, nesse ponto ajuda. Quando a escola trabalha em conjunto dessa forma. E o restante a gente se vira, faz da forma que dá. Acho que depende

muito, **é questão como a escola trabalha, a gestão da escola.**” (Professora ENGE).

O professor EOHI relata que a escola apresentava um quadro de não cumprimento das determinações contidas no regimento escolar, o que ocasionava, dentre outros problemas, maior registro de indisciplina por parte dos alunos. Entretanto, a partir da atuação da gestão escolar houve melhorias significativas no que tange ao aspecto de relacionamento entre os alunos e o cumprimento das normas estabelecidas no regimento escolar. Assim, aponta que algumas mudanças no contexto escolar são possíveis, *“mas depende muito da gestão, da boa vontade da escola. Aí é muito mais uma questão de gestão.”* (Professor EOHI).

Na sequência, o professor EOHI relata a experiência em que o coordenador é o “gestor de conflitos” entre professor e aluno, devido ao cumprimento do regimento escolar sobre o uso do celular em sala de aula que, segundo o relato a seguir, tem sido fonte de constantes problemas, para os quais espera-se o apoio da coordenação, ainda que seja para o registro da ocorrência vivenciada entre professor e aluno.

“[...] nas minhas aulas os alunos me respeitavam por conta daquela minha atitude ‘eu vou tratar vocês como vocês me tratam’, mas era horrível, porque eu tinha que passar uma imagem de carrasco que eu não gosto de ser, mas que eu acabo tendo, porque eu falava ‘ó, não é... não é para usar, você não vai usar, e se você usar eu vou pegar o seu celular, **vou levar para a coordenação e a gente vai... todo um processo burocrático**, você não vai gostar, quem vai ser responsabilizado é o seu pai’. [...] você manda um aluno para a coordenação, você vai na coordenação, a coordenação simplesmente ‘tá, bota o nome dele aí nesse livro’. Aí você escrevia o que tinha acontecido e ficava por isso, era só um registro.” (Professor EOHI).

A professora ENLP continua a ideia de “gestor de conflitos”, ao mesmo tempo em que revela a frequência e intensidade desses conflitos no cotidiano escolar:

“Mas hoje em dia, não. Hoje em dia tá... a coordenação tá só resolvendo picuinha de aluno, sabe? Briga de aluno, é pai que chega lá irritado. Quer dizer, se perdeu o nome coordenação pedagógica. [...] É orientação de conflitos. Porque quando eles trabalhavam realmente o pedagógico, eu acho que não sobrecarregava muito o professor, né? Porque tinha ali aquele apoio. [...] Mas o período matutino, sinceramente, a coordenação eu acho que perde até os cabelos, porque é muita criança, é muito conflito, é muita confusão, o tempo todo, sabe? O desrespeito na sala de aula também é muito grande, né? Então, eles ficam assim, quase que sem tempo de resolver a questão pedagógica [...]” (Professora ENLP).

Em outro trecho da entrevista, a professora apresenta certo saudosismo quanto ao trabalho do coordenador pedagógico junto aos professores:

“[...] porque antes, bem lá atrás, a gente tinha assim, o coordenador como o apoiador do professor. Então, por exemplo, o professor está com dificuldade,

o coordenador ia buscar, ia sanar essa dificuldade, ia sentar com o professor, 'olha, a gente pode seguir por esse caminho, a estratégia é essa tal'. Quer dizer, seria realmente o coordenador pedagógico. [...] Porque eu já tive coordenadora que olha, sinceramente viu? Quando eu tava com dificuldade, eu chegava nela, 'ó, o que que posso fazer com relação a esse conteúdo? Como que eu posso trabalhar esse conteúdo?' [...] Ela ia lá, buscava, sentava, discutia e a gente conseguia dar o recado, mas ultimamente não tá... não tá mais dessa maneira." (Professora ENLP).

As falas seguintes citam momentos em que há, por parte da coordenação pedagógica, uma atuação com finalidade de coordenar/ orientar/ acompanhar/ monitorar o trabalho docente.

"A coordenação pede no começo do ano o anual. Aí ela pede, cobra para ver de você o bimestral e agora começou de 15 em 15 dias, 'deixa eu dar uma olhada no seu caderno de campo, deixa eu ver se você tá seguindo o que você planejou'. Comigo isso sempre é um problema." (Professor EOH).

"[...] a gente como coordenador, a gente tenta chamar os professores para eles verem de que maneira que eles vão fazer a intervenção, fazer o projetinho deles para deixar ali, para tá em sistema, principalmente no PPP de que maneira que eles tão fazendo essa avaliação e essa intervenção." (Coordenador ENCO).

O coordenador ENCO apresenta um outro aspecto da atuação do coordenador pedagógico: o apoio aos alunos quanto a questões de conflitos pessoais presentes muitas vezes na fase da adolescência.

"[...] na ausência de um pai, muitas vezes a gente se torna o pai dele, tanto faz os professores, como a gente, tá sempre... tá conversando, tá procurando ganhar a confiança deles, porque muitas vezes é difícil." (Coordenador ENCO).

A articuladora ELAR reitera o aspecto da "gestão de conflitos" apresentado pelos demais professores entrevistados ao relatar:

"Na verdade, na verdade, o coordenador pouco tem tempo para fazer esse trabalho. Ali é uma escola grande, três coordenadores. Uma ficava, de fato, com o fundamental, só que é mais **apagando fogo** do que trabalhando, né? Então, era constantemente, a indisciplina é muito alta, Kelly. [...]. Ali a indisciplina é muito alta. Por ser um bairro que tem um fluxo muito alto de drogas, né? Ali é um... como diz, o centro, o foco das drogas aqueles bairros. E aí ali tem muitas facções dentro da escola. [...] O coordenador é o mediador que cuida. Então, ele fica mais cuidando dos problemas de indisciplina do que aprendizagem. [...] **assumir a função dele na questão da aprendizagem, esse apoio ao professor, infelizmente**... você tá numa escola, você vê que é zero." (Articuladora ELAR, grifo nosso).

A professora relembra sua experiência ao atuar na função de coordenadora pedagógica em uma outra escola do município. Relata o sentimento de frustração por

não conseguir realizar as atribuições que a função requer, principalmente o acompanhamento pedagógico junto aos professores.

“Porque eu fiquei três anos aqui, eu não conseguia fazer o meu trabalho. [...], Mas ali no dia a dia, eu fui me frustrando porque eu não conseguia fazer o trabalho que eu queria fazer com os professores. [...] Nós tínhamos planejamento quinzenal ali, a gente... olha, mas eu me sacrificava para poder dar conta desse trabalho, porque no horário de aula você não fazia, era atendendo indisciplina constantemente. Aí fui me frustrando. [...] Esse ano mesmo tem uma professora que veio de outro estado, ela foi coordenadora lá também, ela já tá desesperada. Ela falou, ‘eu não consigo fazer meu trabalho’. [...] Ela tá... ela já tá assim, sabe? Já entregando a toalha.” (Articuladora ELAR).

ELAR lembra os escassos momentos em que a coordenação, para além de um contexto que lhe impõe estar “*atendendo indisciplina constantemente*”, exerceu um aspecto da função nos encontros de formação na escola, denominado na gestão do governo anterior como o Programa Pró-Escolas Formação na Escola – PEFE, em alguns momentos sendo referido como “Sala de Educador ou Professor”, denominação dada na implantação do projeto formação na escola.

“A Margarida³² ela conseguiu... o único apoio que ela conseguiu para nós foi na formação. Por quê? Na formação, a gente trabalhava o (PEFE) e ali conseguia criar as intervenções dentro da formação, aí ela ajudava. Como ela era a responsável pela nossa turma, ali ela conseguia fazer o trabalho ali, de orientação ali. Fora isso, também ela não conseguia. [...] Isso. De vez em quando pega um aluno, fazer uma leitura. Isso não consegue. Para ver como realmente tá o trabalho, né? Então se tem um professor compromissado que dá conta, vai. Se não tem, fica. O aluno vai indo. E aí tem professor que fala, ‘ó, não tô nem aí, né? Tô aqui pra ganhar o meu. O aluno não quer, eu vou me matar?’. Muitos falam isso. Ai, isso dói na gente. Para nós que temos aquela concepção de que o aluno tem que passar sabendo, que você tem que buscar todas as intervenções possíveis, aí você vê o professor lá na frente falar isso, é doído.” (Articuladora ELAR).

Reitera-se, na fala acima, a questão do desalento ou ceticismo do professor sobre a possibilidade de resolução de problemas ligados ao interesse do aluno.

Outra questão relevante que surge dos depoimentos dos professores diz respeito à formação. Dentre as atribuições determinadas à função do coordenador pedagógico, encontra-se o fomento e o acompanhamento da formação continuada dos professores dentro do contexto escolar. Ou seja, o “formador dos professores” dentro das unidades escolares, a partir das necessidades formativas apresentadas pelos docentes, tendo como objetivo a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

³² Nome fictício para preservar a identidade da profissional.

A coordenadora ELCO relembra a experiência exitosa ocorrida na função de coordenação em um outro período da sua carreira profissional.

“Porque a coordenação, ela era responsável para cuidar dessa professora acompanhando essas aulas, essa rotina, as práticas pedagógicas se estavam dinâmicas ou não, se a pessoa tava sentada no canto todo tempo e as crianças tavam lá jogadas sem saber, ou então se o planejamento tava aqui, a prática tava lá. Tudo isso precisava a gente olhar. [...] Por isso que eu tenho uma convicção muito grande, eu não consigo ver ninguém falar mal do ciclo porque eu sei, eu vivenciei um ciclo que, se fosse aplicado na sua beleza enquanto proposta, ele daria certo.” (Coordenadora ELCO, grifo nosso).

O trecho acima evidencia o que compete à função da coordenação pedagógica no que tange ao acompanhamento e orientação aos professores com o objetivo de que a organização do trabalho pedagógico seja realizada de maneira que os alunos se desenvolvam enquanto seres sociais.

Em síntese, diante dos relatos dos entrevistados, no aspecto da gestão escolar, destacou-se o desvio do trabalho do coordenador pedagógico para a “gestão de conflitos”. As atribuições concernentes à função pouco são efetivadas, o que traz consequências negativas à possibilidade de efetivação da proposta da organização escolar por ciclos, haja vista que um dos principais objetivos da função é justamente o assessoramento e orientação aos professores quanto às questões da aprendizagem dos alunos.

4.3.3 Salário, valorização profissional e contrato de trabalho, saúde do professor: “professor em depressão [...] professor afastado”

Nas entrevistas, os professores participantes desta investigação apresentam os aspectos salarial, a (des)valorização da profissão docente, o contrato de trabalho, a saúde do professor e as implicações ao fazer pedagógico.

A professora ENLP faz referência à questão salário:

“[...] investimento financeiro como uma questão de salário. [...] nós não temos um salário digno em relação aos que realmente não fazem nada. [...] Que horas que ele vai ali? Mesmo que seja *online*, ele não tem condições de participar, porque o salário dele que ele ganha, não supre as necessidades, aí ele tem que ficar de manhã, tem que ficar à tarde, tem que ficar à noite para ver se tem pelo menos umas condições de vida melhor.” (Professora ENLP).

Na fala da professora ENLP, se dá ênfase à necessidade de investimento nos salários dos professores, pois a remuneração docente não é suficiente para prover as necessidades, ainda que básicas, para que o professor possa ter acesso aos bens de consumo que representem a melhoria de vida.

Ao analisar a fala da professora ENLP no viés do materialismo histórico dialético, tendo o trabalho como categoria central da constituição humana, compreende-se que o que distingue os seres humanos de outros seres é a produção de seus meios de vida, condicionados por sua organização corpórea. Assim, o que os seres humanos são coincide com a sua produção – tanto o que produzem quanto o modo como produzem. Dessa maneira, o que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção. Ou, ainda, para fazer a história, os seres humanos precisam estar em condições de poder viver, de poder comer, beber, vestir-se, morar. Com efeito, os professores encontram-se em situação social deveras negligenciada para uma categoria que tem como princípio proporcionar às gerações futuras o desenvolvimento das máximas possibilidades do gênero humano.

Outra questão registrada pela entrevista é a falta de tempo que o professor tem para investir na formação continuada, ainda que seja *online* – modalidade tão incentivada em tempos de mercantilização do ensino. Sguissardi (2008) refere-se à mercantilização na perspectiva marxista em que bens materiais e não materiais se transformariam em mercadoria diante das crises permanentes à sociedade capitalista, em que sempre novos bens e novas necessidades serão gerados.

Mais adiante, mostrar-se-á como essa compulsão de aumentar e transformar indefinidamente toda a massa de bens, inclusive simbólicos, em mercadoria atingirá o campo educacional, tanto no âmbito do Estado, quanto do mercado educacional propriamente dito. (SGUISSARDI, 2008, p. 994).

Manifesta-se, também, nas falas dos entrevistados, o aspecto do adoecimento docente, proveniente muitas vezes da desvalorização profissional, materializada em baixos salários, sobrecarga de trabalho, falta de condições materiais de trabalho e a violência contra o professor.

“[...] você acaba com a sua voz, você acaba com a sua visão, você acaba com tudo. [...] Aí você vê professor estressado, professor em depressão, professor que não consegue lecionar direito, professor afastado.” (Professor ELMT).

“[...] isso desilude muito o professor. Eu mesmo, eu falei para você antes de começar, hoje em dia eu tô supercansado, eu tô desanimado para dar aula, eu tô desanimado dar aula, porque eu já não tô vendo... eu não tô vendo

mais tanto resultado quanto eu via 10... [...] bonito a sociedade falar 'ah, o motorista tem que lutar pelo seu direito', aí o professor luta por melhoria na escola 'bando de vagabundo que não faz nada'. Eu penso por mim, cara, eu sei o que eu sofro aqui. Olha, eu tô começando a ter gastrite nervosa. Tudo que eu achei que eu não teria porque eu gosto de dar aula. [...] Você tenta ensinar para um aluno, mostrar para ele as coisas, mostrar para ele como é que a vida funciona, o mundo funciona, botar conhecimento nele e ele olhar para sua cara e fazer um... um gesto, te desrespeitar e tipo, e olha que eu não sou um cara que... difícil de lidar. É complicado. [...] Eu tô vendo a hora que eu vou me tornar só mais um desses professores que eu tanto crítico. " (Professor EOH1).

Diante das circunstâncias adversas vivenciadas – o que inclui, novamente, o desinteresse e desrespeito por parte de alunos –, o professor entrevistado apresenta frustração com a profissão e, em especial, com a aflitiva constatação de estar sendo levado a uma postura contrária às suas convicções, identificando-se a presença do gosto e compromisso com a docência, muito embora em processo de desgaste.

Uma determinação da SEDUC, no ano de 2019, foi a retirada do "professor articulador "da atuação junto aos alunos do 3º ciclo e redução da atribuição de turmas a esses profissionais, o que ocasionou uma diminuição significativa na sua remuneração, como relata a coordenadora ELCO:

"[...] morrendo de (descontente), mas 10 horas, o que são 10 horas para uma alfabetizadora? A mulher chorou aqui, disse, 'pelo amor de Deus, o que que eu vou fazer com 10 horas para alfabetizar criança? Cadê nossas 30 horas? ". (Coordenadora ELCO).

A professora ESLP cita o aspecto também relacionado ao contrato de trabalho, assim como a coordenadora ELCO, evidenciando a rotatividade de escolas a cada início do ano letivo para os professores, principalmente no regime de trabalho por contrato temporário. Conforme os dados coletados na etapa I desta investigação, é expressivo o número de professores que trabalham no regime de contrato temporário. Dos 28 professores que responderam à questão sobre contrato de trabalho, 23 são contratados (Tabela 5 – Perfil dos Professores e Experiência Profissional).

"[...] eu ainda tô conseguindo, mas a dificuldade nossas hoje no... nossa no Estado é que eu não garanto se ano que vem eu vou tá com a mesma turma. Quando você garante que é o mesmo... vai mudando, você vai continuar com a mesma turma... [...] Esse ano o Governo do Estado, eu estou na escola, ano que vem eu não sei se eu vou estar na escola. " (Professora ESLP).

Os relatos que se seguem revelam a vulnerabilidade à qual o professor é exposto na escola. Retratam a violência e desrespeito contra os professores, com evidentes consequências negativas no trabalho pedagógico. Agrava a situação a falta

de amparo percebida pelos professores no enfrentamento dessas situações de violência.

“Porque muitas vezes o aluno pode dar porrada no professor, mas não dá quase nada, quando o professor vai lá e dá uma porrada num aluno, é processo e muitas vezes até um inquérito administrativo, né? Vai lá para ética.” (Coordenador ENCO).

“Você vê, tem um aluno lá, ele não aceitava, ele xingava a professora, mandava a professora [...]”. (Articuladora ELAR).

“Quando nós somos agredidos, quando o aluno xinga o professor, desrespeita o professor em sala de aula. E aí? O Ministério Público não vê isso. [...] hoje em dia, o que que acontece na escola? Nada pode. Nada pode. O aluno agride o professor, se o professor abrir a boca, 'não pode', professor não pode falar. Nós estamos com pés e mãos atados, porque nada a gente pode. O aluno está tendo atrito dentro da sala de aula, o professor que tem que se virar, dar um jeito de fazer eles pararem de brigar, porque não pode colocar ele pra fora, se você colocar vem Ministério Público.” (Professora ENLP).

“É aluno que não respeita mais o professor, é a família que não respeita mais o professor. ” (Professor ELMT).

“[...] o aluno não respeita o professor, porque ele sabe que ele... não vai acontecer nada com ele, não acontecia nada com ele, não vai acontecer. Por mais assim... ele vai acabar passando. A gente fazia relatório de reclamação na escola, que o aluno ia ser suspenso se acontecer isso, isso, ele falava assim, 'ah professora, eu tô com a lista aí... duas listas aí', a escola não faz nada.” (Professora ENGE).

Destaca-se o caráter relativamente generalizado dos relatos sobre violência ocorrida no exercício da docência cotidianamente. Esse aspecto também exerce influência significativa na desvalorização profissional e traz consequências sociais importantes, dentre elas o não incentivo de jovens à carreira docente.

Como em outras profissões, as condições encontradas pelos professores no mundo do trabalho modificam a transformação do trabalho como princípio humano para o trabalho com sacrifício humano, pois a ação laboral torna-se fatigante, num contexto de baixos salários, aumento e intensificação das demandas docentes, violência contra os professores, dentre outros fatores significativos para o desgaste físico e emocional na vida do trabalhador da educação, potencializando a perda da saúde em seu ambiente de exercício profissional.

4.3.4 A formação docente na organização por ciclos: “porque tudo começa na formação”

A formação de professores é um dos eixos basilares do sistema educacional. É significativo o acervo de pesquisas acadêmicas que têm como objeto de estudo a formação profissional docente. Desse modo, a formação de professores deve ter um

investimento não só no momento de implantação de alguma nova política educacional, mas também deve-se dar continuidade às formações como um dos mecanismos fundamentais de suporte à organização do trabalho pedagógico docente.

É possível verificar, a partir das respostas do Questionário I e II, que os professores e coordenadores pedagógicos declaram ter participado de alguma formação continuada nos últimos anos, segundo Tabelas 7 e 8.

Tabela 7 - Professores - Formação Continuada com abordagem na organização por ciclos, Cuiabá, 2017

Variáveis		N	%
Participação de formação continuada que abordasse os fundamentos teórico-metodológicos para atuar na escola organizada por ciclos	Sim	25	80,65
	Não	6	19,35
Em caso de resposta afirmativa:			
Há quanto tempo participou de formação continuada (anos)	≤ 1	14	56
	2 a 3	2	8
	Mais que 3	9	36
Carga horária da formação continuada (horas)	1 a 10	2	8
	11 a 20	2	8
	21 a 40	6	24
	Mais que 40	13	52
	Não declarado	2	8

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Entre os professores, 80,65% responderam ter participado de formação continuada que contemplasse os aspectos teórico-metodológicos para atuação na organização por ciclos.

Tabela 8 - Coordenadores Pedagógicos - Formação Continuada com abordagem na organização por ciclos, Cuiabá, 2017

Variável		N	%
Participação de formação continuada que abordasse os fundamentos teórico-metodológicos para atuar na escola organizada por ciclos	Sim	3	50
	Não	3	50
Em caso de resposta afirmativa:			

(continuação)

Há quanto tempo participou de formação continuada (anos)	≤ 1	1	33,33
	Mais que 3	2	66,67
Carga horária da formação continuada (horas)	10 a 20	1	33,33
	Mais de 40	2	66,67

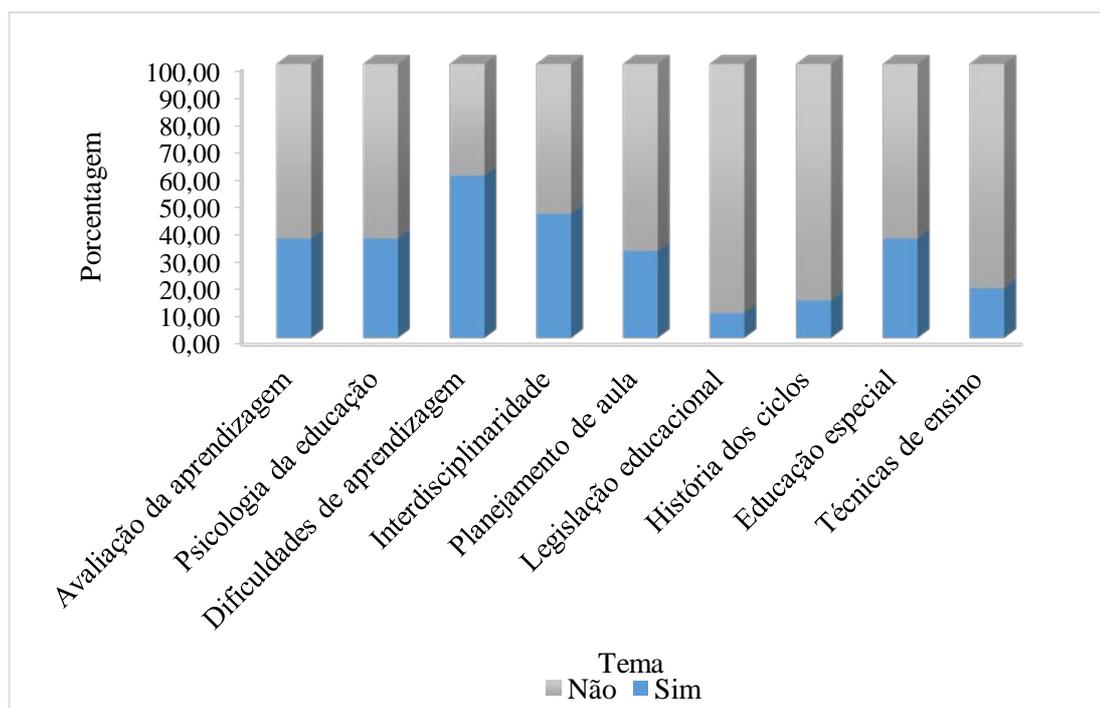
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Entre os coordenadores pedagógicos, 50% responderam que participaram de formações que contemplavam a organização por ciclos. Esse dado é relevante, haja vista que dentre as atribuições do coordenador pedagógico é contemplado o fomento da formação continuada em serviço aos professores. Isto posto, se 50% não participaram de formações com tal discussão, quais são os fundamentos que subsidiam esses profissionais para exercer uma das suas atribuições? Essa questão é um dos aspectos a ser considerado pelas instâncias responsáveis pela formação continuada na rede estadual.

As respostas dos questionários na etapa I dessa investigação, conforme aludido no item 4.1, revela que 70,97% dos professores participantes têm a intencionalidade de participar de futuras formações continuadas que contemplem o trabalho na organização por ciclos, a partir das temáticas descritas no Gráfico 3³³, elaboradas pelas instâncias formativas da rede educacional do Estado.

³³ O Gráfico 3 considerou somente os docentes que têm interesse em participar de alguma formação continuada sobre a organização por ciclos.

Gráfico 3 - Indicação dos professores de temáticas para formação continuada, Cuiabá/MT, 2017.

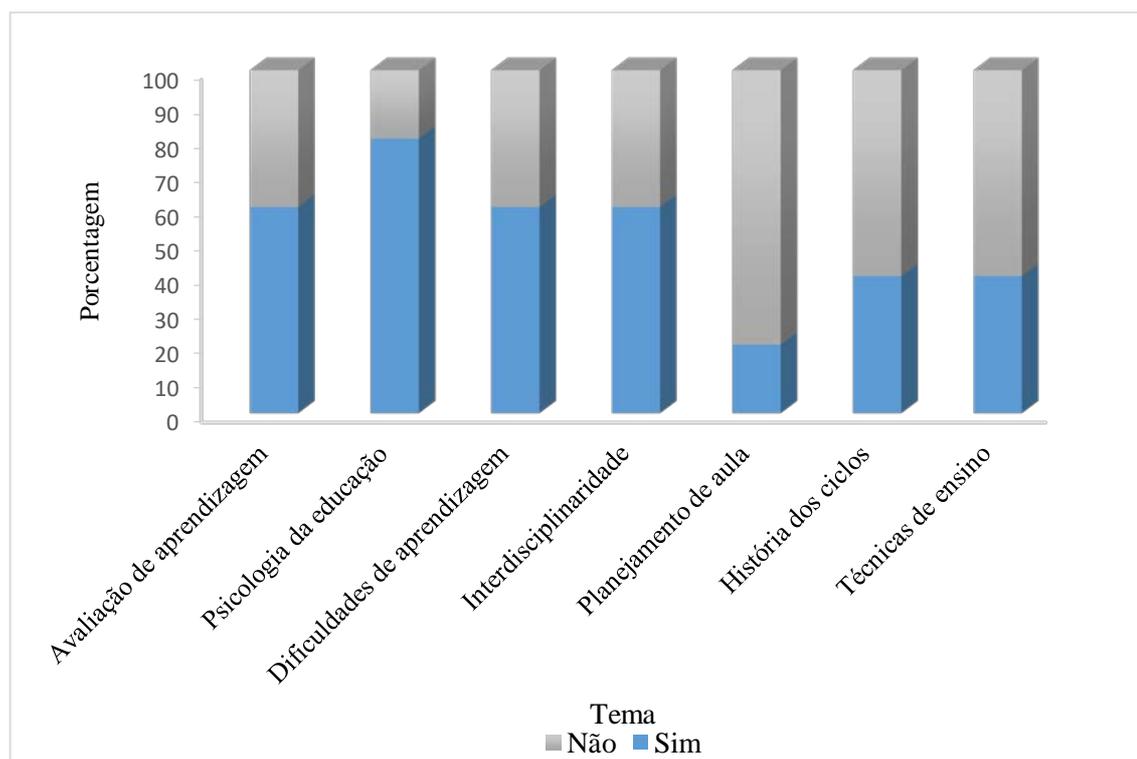


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A temática Dificuldades de Aprendizagem foi a de maior indicação, 59,09% dos professores assinalaram essa alternativa. Esse dado pode ser suscitado por desafios presentes no trabalho docente ao se depararem com dificuldades de aprendizagem dos alunos, sobretudo no que versa à questão da alfabetização – discussão que será apresentada no item 4.4.5.

Dos seis coordenadores pedagógicos participantes da investigação, cinco ratificaram a indicação dos professores quanto à temática dificuldades de aprendizagem, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4 – Indicação dos coordenadores pedagógicos de temáticas para formação continuada, Cuiabá/MT, 2017.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nas entrevistas, houve a reiteração sobre a importância da formação continuada dos professores para a organização do trabalho pedagógico, conforme trechos das entrevistas com os professores (regente e articuladora), coordenadores pedagógicos e assessora técnico pedagógica.

"Porque nós estamos chamando para eles virem conversar com os professores, mas até hoje nós não recebemos uma resposta deles perante a isso, né? De eles virem aqui, dar uma explicação, falar como que se trabalha com essas crianças, a maneira... principalmente os relatórios, essas coisas assim, muitas vezes eles aparecem só no final do ano para ver, para cobrar ou para buscar alguma coisa, mas assim frequente aqui dando aquele apoio logístico, praticamente nós não temos deles, então os professores que vão lá praticamente, os dois que é da multi [...] sugeriria que ele deveria ter mais investimento assim na área de cursos para professores, né? Na formação dos professores." (Coordenador ENCO).

O coordenador ENCO faz referência à ausência da equipe do Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial – CASIES subsidiando os professores com formações e orientações sobre as possibilidades teórico-metodológicas da educação especial/inclusiva. Desse modo, compromete-se de maneira significativa a intervenção pedagógica do professor junto aos alunos com deficiências.

A coordenadora ELCO relata a experiência de como a formação de professores é importante para o aprendizado docente diante dos desafios de uma organização escolar específica, no caso os ciclos.

"Repensamos um registro, porque o registro tava muito pobre. E assim, aí nós fomos olhar com mais carinho todos os registros que haviam sido... aí nós imprimimos e fomos fazer uma formação, fomos ler e fomos refletir com nossas professoras que tinham feito aquilo. [...] nesse desafio, **aí na formação, porque tudo começa na formação** com a reflexão do professor na sua prática para que ele possa querer mudar a sua dinamicidade na sala de aula, se ele não quiser internalizar isso não tem para... não vai, pode ser ciclo, pode ser qualquer." (Coordenadora ELCO, grifo nosso).

No excerto acima, a entrevistada refere-se à experiência formativa desencadeada pelos professores a partir da necessidade de melhoria do instrumento de registro da aprendizagem que, no início da implementação dos ciclos, substituiu o boletim. Esse registro era um relatório descritivo que os professores elaboravam de cada aluno a partir dos seguintes princípios: Conteúdos de Natureza Cognitiva; Desenvolvimento Afetivo; Caráter Mediador; Caráter Evolutivo; Caráter Individualizado. Ainda, havia a recomendação do princípio da participação da família, de como a instituição familiar percebia o desenvolvimento e a aprendizagem do seu filho. A ideia era que cada aluno tivesse uma "pasta avaliativa" contemplando todos os registros (textos, situações problemas, pesquisas e atividades diversas) da vida escolar de cada criança e que fosse disponível para todos os envolvidos no processo de escolar do aluno (MATO GROSSOa, 2000, p. 183).

Outro aspecto indicado pela coordenadora ELCO é a formação como um importante fundamento para as mudanças na escola. Ela indica a concepção de que a formação deve ser a partir da reflexão na prática docente.

No trecho a seguir, a coordenadora ELCO indica como realizou o trabalho de formação continuada com os professores no contexto da escola, no horário determinado para o projeto de formação continuada na escola da rede estadual, o PEFE.

"[...] em 2017 passei o ano inteiro estudando Ciclo de Formação Humana. Em seguida do livrinho branco, apresentei as orientações curriculares, tavam todas novinhas as caixas³⁴. Peguei uma caixa, dei pra cada uma, 'as orientações curriculares vamos ver para onde a gente evoluiu.'" (Coordenadora ELCO).

³⁴ A coordenadora refere-se às Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OC's). Foram distribuídas para os professores caixas contendo exemplares: concepção, área do conhecimento (Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens).

Na fala da professora ENLP evidencia-se a falta de valorização dos professores, incluindo o aspecto da formação, comprometido, inclusive, pela exigência de ampla jornada de trabalho. Afirma a professora que a Secretaria de Educação não subsidia os professores, sobretudo na implantação de projetos e programas que mobilizarão ações pedagógicas de responsabilidade dos professores.

"[...] eu acho assim, que tá faltando mais investimento na educação, priorizar mais a educação, investir mais nos professores, né? Tá faltando o investimento no professor e que não acontece. [...] Aí o professor trabalha de manhã, de tarde, de noite, não tem condições de participar de curso nenhum [...] investir mesmo, e capacitar, não é simplesmente pegar, por exemplo, o professor, joga lá, a Seduc vem e joga na mão do professor ou da coordenação, a coordenação joga na mão do professor, 'toma aqui, a (bomba) é sua, você se vira.' [...] a gente começa sem base de nada, ninguém sabe nada, estamos aprendendo com a cidade tal, 'está vindo alguém para nos orientar' e ninguém orienta nada." (Professora ENLP).

Outro aspecto desvelado pela entrevistada ENLP é o verdadeiro "*jogo de empurra*", isto é, várias instâncias não assumindo as ações a serem realizadas – ações essas que, no geral, serão desenvolvidas pelos professores, entretanto, sem a formação adequada aos mesmos que acabam por aprender na prática o que é exigido pela política educacional.

A concepção de formação para a Assessora Técnico Pedagógica ATSE, contrapondo-se ao que vem sendo realizado, vai além de eventos pontuais, como a mesma explicita abaixo:

"Seminário, palestra, conferência não é formação. É uma forma de conhecimento, mas menos de formação. Então, você pode fazer tudo, se não tiver formação constante para esse professor, muito importante para alavancar. [...] Formação, material didático, sistema com suporte. Não é um sistema dizendo o que que você vai ter que fazer. [...] não tava voltado pra esse olhar, e acho que até inconsequente, o CEFAPRO. Sabe a carruagem quando vai e você não acompanha? O CEFAPRO não acompanhou. [...] Ele cresce em números, mas os formadores acabaram... não faziam o papel de... vamos dizer assim, de fortalecer a política. De fortalecer. Eles (formadores do CEFAPRO) não entenderam mais o papel deles. O CEFAPRO, ele surge como um dos mecanismos para dar essa condição de trabalho na formação dos professores... Se perdeu, na trajetória." (Assessora Técnico Pedagógica ATSE).

No trecho acima, a professora chama a atenção para dois elementos importantes que envolvem a organização por ciclos. Primeiro, o SIGEDUCA, mecanismo da tecnologia em que a maioria das ações pertinentes à Secretaria de Educação são registradas e monitoradas, a começar pela matrícula na rede que é realizada *online* pelos responsáveis.

Muitas vezes, os professores ficam condicionados em suas ações pedagógicas devido às parametrizações do sistema. Tais parametrizações nem sempre estão em prol da intervenção pedagógica, limitando ações que poderiam amenizar ou resolver problemas por parte da própria escola. É por isso que a Assessora Técnico Pedagógica ATSE afirma que *"Não é um sistema dizendo o que que você vai ter que fazer"*, o sistema necessário como suporte ao trabalho pedagógico.

Outro aspecto evidenciado por ATSE é em relação à participação da equipe de formadores do CEFAPRO. Segundo ela, não há uma efetiva ação formativa no que diz respeito à política educacional do Estado. Essa instância formativa que foi criada para fortalecer a formação continuada dos profissionais da rede estadual de educação.

Os excertos das entrevistas são unânimes quanto à importância da formação de professores, no caso específico, a formação continuada. Haja vista que é imprescindível à educação que o professor tenha consciência da significação do seu trabalho e que, a partir do arcabouço teórico adotado por essa investigação, o trabalho docente se imbrica com a particularidade enquanto mediação do desenvolvimento das funções superiores psíquicas na singularidade de cada indivíduo, caso contrário, pode adotar práticas pedagógicas que comprometam todo o trabalho docente e, conseqüentemente, a própria função da escola.

Nesse sentido, é extenso o debate acerca da temática formação de professores, tanto na academia – seja com abordagens hegemônicas ou contra hegemônicas – quanto nas esferas governamentais e não governamentais. A formação docente é um dos eixos de discussão em: Fóruns, Organizações Não Governamentais, Organismos Mundiais, dentre outros.

Em 2013, foi publicado o livro denominado: *"Antecedentes e Critérios para a Elaboração de Políticas Educacionais na América Latina e no Caribe"*, organizado pela OREALC/UNESCO – Escritório de Santiago – Chile. Dentre os temas analisados encontra-se a formação continuada docente.

Em linhas gerais, a análise para elaboração de políticas educacionais na América Latina e no Caribe constatou que há um consenso a respeito da importância e necessidade da formação continuada na atividade docente, sendo assim, merece ser tratada como um componente da política educacional tão relevante quanto a formação inicial. A oferta de formação continuada, na maior parte dos países da América Latina e Caribe, é ampla e variada em conteúdo, modalidades e metodologia.

No entanto, carecem de uma abordagem sistemática, não atendem adequadamente aos que mais necessitam de oportunidades de desenvolvimento profissional, tampouco se observam normas de qualidade ou impacto suficientes no trabalho docente.

Os consultores da OREALC/UNESCO, responsáveis pela elaboração do livro acima citado, dizem que os modelos curriculares e pedagógicos da formação continuada levam a concluir que estão presentes uma baixa especialização e problemas crônicos de relevância e respeito aos requerimentos das instituições escolares. Indicam, ainda, que, atualmente, há um incentivo de políticas de formação centrada na escola pelo coletivo docente assumindo um papel de protagonista e de referência à prática como fonte de reflexão, análise e aprendizagem. Destacam os seguintes pontos críticos da formação continuada: a) escassez de relevância e articulação entre suas diferentes modalidades; b) baixo impacto das ações empreendidas; c) desconhecimento da heterogeneidade docente; d) falta de regulamento da oferta; e) pouca consideração da realidade da escola e da aprendizagem colaborativa; f) dificuldades para a regulamentação e escassa pertinência da oferta de pós-graduação (OREALC/UNESCO, 2013).

Isto posto, é evidenciado a importância da formação de professores (inicial e continuada), contudo, não é qualquer formação que contribuirá com a organização do trabalho pedagógico para além do pragmatismo e da cotidianidade, haja vista, os tempos de “recuo da teoria” (MORAES, 2001) que se apresenta na atualidade.

4.3.5 A infraestrutura no contexto escolar da organização por ciclos: “tem escola que está caindo na cabeça do aluno”

Ao se implementar qualquer proposta referente à educação escolar, uma das primeiras ações deveria ser por parte dos gestores governamentais: a reestruturação, a adequação das condições de infraestrutura nas unidades escolares. Sobre esse ponto se manifesta um professor:

"Eu acho que falta estrutura, aqueles nossos clientes que são chamados de alunos, então eu acho que tinha que ter uma estrutura, uma adequação maior, dar condições para o professor poder tá trabalhando. [...] aqui nós temos biblioteca, mas não é aquela biblioteca assim, eu acho que uma biblioteca, ela tem que ser bem estruturada para que os alunos, eles possam ali entrar, estudar, fazer uma pesquisa. [...] termos de tecnologia, por exemplo, um laboratório de pesquisa melhor, um laboratório de química,

física, ciências, da matemática, de português, uma biblioteca melhor também." (Coordenador ENCO).

O coordenador ENCO cita a precariedade da biblioteca e do laboratório de informática e a ausência de laboratórios de ensino.

Segundo uma outra professora, ESLP, há problemas graves na estrutura física da escola. Quanto à biblioteca, a entrevistada relata a implantação da biblioteca interativa nesse ano letivo. Demonstra certo desapontamento quanto a esse projeto.

"[...] a escola caindo. [...] Tem e não tem. Agora o governo inventou uma tal de uma biblioteca que tem que ter computador junto, mas não tem quem... o governo não contratou ninguém para fazer esse serviço, não tem quem ensina. Não tem quem fica lá com eles." (Professora ESLP).

Por questões de orçamento na SEDUC, não haverá contratação de recursos humanos para atender aos alunos nos espaços da biblioteca interativa.

O professor ELMT, assim como a professora ESLP, denuncia a precariedade física dos prédios em que funcionam as escolas da rede pública estadual.

"Não é só lá, são em todas. Tem escola que tá caindo na cabeça dos alunos. As salas são com janelas soldadas e é um calor terrível, então o calor atrapalha muito no rendimento dos alunos. E sem falar que questão de lâmpadas queimadas, ventilador queimado, ar condicionado queimado, né? E isso aí prejudica muito na questão da aprendizagem. Como que uma pessoa lá, um aluno vai aprender numa sala que parece um forno. [...] Então se hoje queima o ar condicionado, fica seis meses lá, seis meses queimado, você fica meio ano para arrumar um ar condicionado. Então os alunos perdem muito, né, e o professor também, porque você ficar ali numa sala lá com 31 pessoas num calor lá de 45 graus." (Professor ELMT).

A falta de climatização, que acarreta, juntamente com a configuração dos prédios ("*janelas soldadas*"), condições extremamente adversas de trabalho, também é evidenciada pelo professor ELMT. Em se tratando de uma região em que os termômetros podem atingir 42°C, um ambiente com condições adequadas de temperatura interfere diretamente no processo de aprendizagem dos alunos e nas condições de trabalho do professor.

Os aspectos da climatização e da biblioteca são reiterados pelo professor EOHI.

"Eles deram azar de ficar numa sala que recebe a luz diretamente do sol. Então se você fecha a porta da sala aquilo é um forno. É horrível para você dar aula, por conta do calor e é pior ainda para eles que são crianças. [...] A maioria das escolas que eu trabalhei, só foi ter biblioteca depois que eu fui lá, porque eu fiquei dando... eu fiquei... eu não tenho mais biblioteca na minha casa porque eu dei praticamente todos os meus livros para os meus alunos." (Professor EOHI).

Novamente manifestam-se duas questões problemáticas: o financiamento de necessidades da escola pelos próprios profissionais da educação, que constitui-se como uma contradição significativa, tanto pelo fato de esse profissional ter consciência de que esse papel não lhe cabe, quanto pelo comprometimento salarial que isso acarreta em diferentes graus. Outra questão recorrente é o fato de que determinadas dimensões pedagógicas são acionadas a partir de iniciativas individuais ao invés de serem promovidas por uma política consistente. Sendo assim, tais soluções serão necessariamente pontuais por dependerem dessas iniciativas. Este professor relata o incentivo que ele dá com doação de livros às escolas para que organizem a biblioteca e aos alunos para o incentivo à leitura.

A questão da falta de recursos humanos para o atendimento na biblioteca é também destacada pela articuladora ELAR.

"Ano passado, nós tínhamos a biblioteca. Esse ano, tem a biblioteca fechada, tudo fechado porque não tem funcionário na biblioteca, não tem funcionário no laboratório." (Articuladora ELAR).

É revelado pela Assessora técnico pedagógica ATSE que, na proposta inicial da organização por ciclos, estava previsto o incentivo à leitura não só para os alunos, como também para os professores. Esse incentivo se daria a partir de bibliotecas bem equipadas nas escolas. *"Em termos de motivo para professor ter vontade de ler, chegar e ler o material nós pensávamos nisso. Nós pensamos até nisso, na biblioteca da escola."* (Assessora Técnico Pedagógica ATSE).

Os relatos dos entrevistados desvelam uma infraestrutura física precária que acaba por dificultar, ou até mesmo comprometer, o trabalho pedagógico na organização por ciclos.

4.3.6 Inclusão dos alunos com deficiência em salas regulares: "porque o aluno não tem realmente aquele suporte, se ele tem a deficiência."

A discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência em salas regulares está ligada a uma luta histórica. Um marco importante foi a promulgação da Carta Magna, de 1988. Os artigos Nº 205 e 206 tratam "a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa" e "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola" – e, mais especificamente, o Artigo Nº 208, que afirma ser dever do Estado a garantia de "atendimento educacional

especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O coordenador ENCO faz referência ao trabalho com alunos portadores de deficiência. A sala denominada “multifuncional” é para o atendimento específico de alunos que apresentem laudos médicos constatando algum tipo de deficiência que interfira diretamente no acompanhamento das aulas com os professores regentes.

"Funciona, ela tá funcionando, nós tínhamos umas, né? Porque eram duas, né? E nós temos uma demanda grande de alunos especiais, que tá na sala da multi, e ela não tava dando conta, então nós tivemos que recorrer lá na sala. [...] Na multi nós temos 22 alunos, 22 alunos. [...] Diversas, por exemplo, assim, diversas dificuldades... temos dificuldade intelectual, muitas vezes sem nenhum... física mesmo ou mental, então são várias. [...] nós tínhamos ano passado dois que era baixa visão, né? Que era do nono ano, eles ficaram aqui... uns três anos aqui. Aí agora saíram, foram para o primeiro ano do ensino médio. E nós temos alunos do primeiro... do segundo e do terceiro ciclo, né? Que é oitavo, sétimo ano, né? [...] Então, nós temos, como o professor de história, então ele descobriu uma maneira das editoras, porque pela lei, ele falou que ele tem direito, ele buscou livros, materiais para trabalhar com eles, né? Que são muitas vezes livros que têm a ampliação de figuras, a ampliação de letras, né? E também é através de táteis... [...] Para tá incluindo aquele aluno e trabalhando com conteúdos separados, porque muitas vezes ele não consegue copiar do quadro." (Coordenador ENCO).

Novamente é relatada pelo coordenador ENCO uma iniciativa individual: a ação de um professor de história na "descoberta" de materiais elaborados para os alunos com deficiência visual.

Para o professor EOH1, o Estado não fornece as condições necessárias para que o professor possa trabalhar com os alunos que apresentam deficiência na organização por ciclos. Cabe destacar que a ressalva em relação à organização por ciclos manifesta-se como uma questão de fundo, mesmo quando se trata de uma questão específica. Para o professor,

"[...] o problema é do ciclo e também... ao meu ver, o problema é do Estado no sentido dele não dar... ele... o ciclo só funcio... ele só é bonito no papel, porque o aluno não tem realmente aquele suporte, se ele tem a deficiência." (Professor EOH1).

A professora ESLP relata a intervenção pedagógica que conseguiu realizar com um aluno deficiente, do 3º ciclo, que não conseguia traçar a letra cursiva. E, reiterando a questão do “autofinanciamento”, o caso da aluna, do Ensino Médio, em que a professora, com recursos financeiros próprios, adquire materiais para realizar o trabalho.

"Eu tinha um aluno, ele foi meu aluno no sexto, sétimo, oitavo e nono ano, esse aluno tinha deficiência. E aí eu tive que descobrir o que... ele sabia ler, ele sabia escrever, só em bastão, ele não sabia letra cursiva, só que ele tinha uma dificuldade, só que se eu desse um gibi para ele, eu... eu sabia, eu usava ele nessa área porque eu sabia que ele gostava no HQ. [...] Eu lia o gibi junto com ele. Aí ele falava 'eu entendi...', ele sabia explicar certinho que ele entendeu aquilo ali. Houve interpretação? Houve. Houve uma mudança? Houve. Aí eu chamava a professora lá da multifuncional [...] Uma trocava experiência com outra que fazia com que o aluno se desenvolvesse. Por que o que que acontece? **Os alunos especiais foram jogados no Estado, sem dar nenhum suporte para os professores em sala** e você teve que se virar nos 30 com os alunos dentro da sala de aula, e você hoje em dia é obrigado a trabalhar com eles, saber trabalhar com eles. Eu tô com um aluno no terceiros anos que... terceiro ano que a dificuldade dela é tudo, ela tem esquizofrenia, ela é... ai, é muita coisa que essa aluna tem. E ela não consegue escrever, ela treme muito por causa do medicamento, e a maior dificuldade. Aí o que que eu dou pra ela? **Eu compro linha, compro aqueles (contadinhas)**, isso aqui, isso aqui e faço ela... amarro um (beirado) na linha e faço ela colocar, e ainda assim ela derruba muita (bolinha) no chão. Ou senão eu faço coordenação motora com ela, que ela precisa de coordenação motora até para andar." (Professora ESLP, grifo nosso).

Assim como outros colegas, a professora ESLP diz que não houve suporte adequado para que os alunos com deficiência entrassem na rede estadual de ensino. Nas palavras dela, *"alunos especiais foram jogados no Estado, sem dar nenhum suporte pros professores em sala"*.

A professora ENLP continua a caracterização feita pelos demais colegas entrevistados quanto ao descaso do poder público na preparação dos professores para trabalharem com alunos com deficiência.

"Igual a questão de você trabalhar com aluno especial. Nós nunca tivemos curso para trabalhar com esses alunos. Simplesmente coloca lá um aluno de baixa visão. [...] O que você vai fazer com esse aluno? Dentro da sala de aula regular. Mas para isso, eles precisariam de nos orientar, nos ensinar, nos trazer um meio para que a gente pudesse trabalhar com esses alunos. [...] Que formação? Não existe. A formação a gente adquire com o tempo dentro da sala de aula, aí você vai inventando uma coisa aqui, inventando e compartilhando com os colegas, né?" (Professora ENLP).

Para a articuladora ELAR, o avanço da intervenção pedagógica realizada por ela junto a alunos que apresentam dislexia foi pequeno.

"Que nós temos aluno com dislexia, nós temos aluno que têm dificuldade de aprendizagem por algum problema mental. Esse aluno vai da mesma forma. [...] E esse comprovado assim, que tinha uma dislexia muito forte, que a criança... que a criança que lê toda espelhada, uma criança que não consegue gravar, né? Você trabalha com ela hoje, amanhã para ela parece que não... passou uma borracha. Então eram três casos que me preocupava muito e que o avanço também foi bem pouco." (Articuladora ELAR).

Para a coordenadora ELCO, a organização por ciclos incentivou a inclusão dos alunos deficientes nas salas regulares, o que não era possível nas séries. Para ela, a

proposta da escola por ciclos é inclusiva, uma vez que os alunos serão enturmados nas salas regulares podendo conviver com seus pares da mesma idade.

"[...] é uma proposta inclusiva, que não tinha espaço na escola seriada, porque aí lá nós podíamos enxergar e falar dos alunos inclusos que estavam nas salinhas especiais dentro da escola. [...] esse processo é lindo demais, e porque nesse processo as crianças saíram daquela salinha e foram para as salas comuns. Comuns. E aí a gente se emocionava vendo elas junto das outras. Isso tinha que ser registrado. Só que a gente não sabia. [...] passei uma semana aprendendo sobre inclusão. Aí eu trouxe, eu falei, 'gente, essas crianças não têm que ficar numa salinha com professora, cinco anos, no mesmo lugar com a mesma professora'. [...] o ciclo diz para a gente colocá-las conforme a idade, junto com os seus pares, e daí eles vão aprendendo coisas que eles não precisam escrever, ler, mas eles vão interagindo com as pessoas da sua idade. [...] Isso foi lindo de assistir, de ver. Invés da reprovação, a gente acompanhando a criança, ia vendo que alguns aprendiam de um jeito, outros aprendiam de outro, como dizia na proposta. Nós fomos vendo isso acontecer." (Coordenadora ELCO).

É relatada pela coordenadora ELCO uma experiência exitosa do trabalho dos professores no atendimento pedagógico de alunos deficientes.

Nos relatos acerca da inclusão de alunos com deficiência ocorre algo similar ao que já foi apontado com relação ao trabalho pedagógico em geral: a proposta da organização por ciclos contém virtudes, que acabam por ser comprometidas por falta de consistência da política em geral, o que se vincula à insuficiência de recursos.

É majoritária a denúncia por parte dos professores participantes da pesquisa de que há descompromisso do Estado na garantia de condições: da formação dos profissionais à adequação da estrutura física das escolas, o apoio pedagógico aos professores, entre outros, são aspectos que determinam diretamente o desenvolvimento da organização escolar por ciclos numa perspectiva de **formação humana**, tendo em vista que é esse o pressuposto pedagógico da política educacional do Estado.

4.4 A organização do trabalho pedagógico: Aprendizagem, Ensino e Avaliação

A base conceitual referente à organização do trabalho pedagógico adotada nessa pesquisa é a defendida por Freitas (1995), que consideramos vinculada à mesma base teórica da Pedagogia Histórica-Crítica e tem como um dos objetivos de estudo a produção teórico-metodológica da pedagogia socialista.

Freitas (1995) considera que a organização do trabalho pedagógico tem dois níveis: 1º) o trabalho em sala de aula; 2º) o trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico (FREITAS, 1995, p. 94).

Nesse item do texto, o autor refere-se à organização do trabalho a partir do trabalho realizado em sala de aula, em que os principais sujeitos do processo são: professor e aluno.

Todavia, o trabalho que é desenvolvido em sala de aula é orientado por um conjunto mais amplo de relações, o que define a efetiva função social da escola. Isto ocorre ainda que essa função esteja ligada a diferentes concepções teóricas, hegemônicas ou contra hegemônicas.

4.4.1 Função da escola: “Qual é a função da escola? Não é esse conhecimento também?”

Saviani (2013), no livro “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, versa sobre os diversos modelos pedagógicos presentes ao longo da história. Como não é objeto deste estudo uma discussão aprofundada de cada escola pedagógica, buscar-se-á uma síntese da visão de escola estudada pelo autor. Em favor da especificidade da educação escolar, Saviani frisa que, num trabalho mais sistematizado, cabe à escola de Educação Básica determinados objetivos específicos a esta etapa.

A ideia da professora ELLP é que a organização por ciclos tem como função o desenvolvimento da criança. Para tanto, segundo a entrevistada, a escola tem como um dos principais “papéis” o incentivo à leitura. O que, na opinião da mesma, não está sendo cumprido de maneira satisfatória pela escola.

"Ou seja, a escola, ela acaba não... como que eu vou dizer? Exercendo um dos seus maiores papéis, que é incentivar... o incentivo à leitura. [...] porque o ciclo dentro da proposta escrita, ela tem uma preocupação com o pedagógico no sentido de acompanhar o desenvolvimento da criança. [...] 'Ah, você não precisa dar o conceito de verbo para a criança'. Coloca-se as formas verbais, mas não dá o nome, né? O que é verbo? Não dá o conceito, né? Isso aí para a criança é um bicho de sete cabeças. Então, 'ah, não vai se trabalhar com conceitos gramaticais, vai trabalhar com a gramática dentro do texto', mas a gramática dentro do texto, como que ela se coloca? [...] Então eu acho que essa sequência, essa linearidade... a falta da linearidade bagunçou um pouquinho. [...] Vamos para a literatura, o campo da literatura, com essas literaturas estrangeiras invadindo, né? A literatura brasileira e a clássica foi para o ensino médio, se alguém leu algum clássico [...]". (Professora ELLP).

É evidenciado na fala da professora ELLP que o trabalho com um dos principais objetos de ensino da língua portuguesa, a gramática, é negligenciado no processo de ensino. A ideia de, supostamente, se remeter o trabalho com a gramática para "*dentro do texto*", muitas vezes acaba secundarizando esse conhecimento pela instância social que deveria garantir a sua transmissão.

O aspecto apontado pela professora ELLP é marcado na fala da professora ESLP: "*estamos desprovidos da língua portuguesa*".

"[...] aí aonde a gente sempre conversa sobre a questão da função. **Qual é a função da escola? Não é esse conhecimento também?** [...] Como que eu vou dar 'professora, mas isso não é obrigação sua dar ditado' [...] como que não? Se eu quero que o aluno aprende, eu quero ensinar ele, como que eu não vou dar? [...] Eu falo assim, se você dá aula você tem que fazer com amor, dar aula é um ato de amor, é você ensinar o seu próximo a ler, escrever. [...] Nós estamos tendo, e isso é visto na sociedade, gente, **tão desprovido** que eu falo **de conhecimento da língua português**. [...] E não só em língua portuguesa não, porque se você aprende uma boa língua portuguesa, se **você tem uma boa interpretação**, você vai bem em **química**, você vai bem em **física, geografia ou qualquer outra matéria**, basta uma boa interpretação. [...] Eles não têm a argumentação para saber com você. Aí eles querem que você dê a resposta. E a função da professora é ensinar o caminho, você ensina a matéria, como você deve dar a matéria pra eles, e a função deles é usar o seu conhecimento que você deu para eles e ele aflorar aquilo ali e mostrar para você. [...] porque aluno escreveu tudo errado, eu fui e arranquei a folha, falei 'agora copia tudinho aonde eu corrigi, o correto'. E a coordenação falou que eu não poderia fazer aquilo. **Como que eu não poderia se eu tô ensinando a aluna a escrever corretamente?** E aluno só escreve corretamente se tiver uma caligrafia todos os dias repetindo." (Professora ESLP, grifo nosso).

Vários aspectos merecem destaque na fala acima. Primeiramente, vale destacar o traço dualista da influência escolanovista, na qual a única possibilidade de superar a pedagogia tradicional é anulando todas as suas práticas e seus fundamentos. Nesse sentido, cabe sim superar uma prática unilateral como a de "*arrancar a folha*" do caderno, mas superá-la sem descartar a necessidade de correção dos erros. Transparece a dificuldade em se encontrar um processo de superação, porém com assimilação de elementos válidos. É, ainda, assinalada pela professora a sua compreensão da importância da língua portuguesa para a aprendizagem das demais disciplinas, bem como da função do professor que é ensinar o caminho ao aluno ao invés de dar a resposta "pronta". Aqui, novamente coloca-se uma influência escolanovista, que se caracteriza pela oposição entre "ensinar o caminho" e fornecer o conhecimento "pronto", quando estes elementos podem estar articulados.

Os excertos das entrevistas das duas professoras (ELLP e ESLP) indicam alguns impasses ligados ao papel da instituição escolar e aos conteúdos escolares, que deveriam ser um dos princípios do trabalho educativo. Em outras palavras, para o desenvolvimento de cada indivíduo do gênero humano, é imprescindível, no espaço escolar, a aquisição dos conteúdos que se ligam ao saber e ao conhecimento elaborado e sistematizado, pois, para a apreensão do conhecimento do senso comum, não há necessidade da escola. Nesse sentido, quando a professora ESLP indaga “*Como que eu não poderia se eu tô ensinando a aluna a escrever corretamente?*”, a resposta vincula-se ao compromisso social que a escola tem com a sociedade, que é o de proporcionar aos alunos a aprendizagem dos conhecimentos elaborados e sistematizados ao longo da história da humanidade. E, sobre esse objeto, a escola não têm clareza de objetivos e uniformidade de compreensão, o que compromete o trabalho pedagógico.

Duarte (2016) explica que o critério para identificar os conhecimentos mais desenvolvidos tem que ser referenciado na prática social em sua totalidade, com objetivo da liberdade e universalidade da prática social. “O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da **plena emancipação humana**.” (DUARTE, 2016, p. 67, grifo nosso).

Para a professora ENLP, a função da escola é o “*conhecimento em si e a preparação para o mercado de trabalho*”. Em outras palavras, compreende a função da educação escolar condizente com a perspectiva hegemônica da sociedade capitalista, a de que a escola cumpre uma função importante em preparar o indivíduo para dominar as técnicas condizentes com o modo de produção do capital – o que, concebido de forma estrita, concretamente aponta na direção da alienação ao invés da formação humana. “*É do conhecimento em si, da preparação para o mercado de trabalho, da preparação para o futuro dessa criança.*” (Professora ENLP).

No bojo das contradições da sociedade capitalista, o discurso hegemônico permeia todas as instâncias, ainda que nos documentos oficiais (Orientações Curriculares, Resoluções, Portarias etc.) seja proclamada a organização escolar por ciclos de formação humana. Tal organização e seus pressupostos, que poderiam indicar uma perspectiva de superação da organização por série até então oficialmente presente na rede escolar, nas escolas deparam-se com uma realidade discursiva aliada à hegemonia em detrimento da educação humanizadora ou, ainda, omnilateral.

Para o professor ELMT, a escola deveria ser capaz de “*transformar vidas*” ao invés de atuar de forma excludente, chegando a empregar o termo “salvar” os alunos, expressando, assim, sua percepção de uma situação de vulnerabilidade social de muitos alunos:

"E ela tem que ser uma escola transformadora. Transformar vidas, então você não pode excluir o aluno, mas uma escola que transformasse, uma escola transformadora. Eu acho que falta muita coisa na escola para salvar esses alunos. [...] quando eu comecei a dar aula, eu achava que os alunos que bagunçavam, a escola tinha que expulsar, tinha que punir. Hoje não, hoje eu não vejo assim, porque se a gente pune um aluno, enquanto ele tiver dentro de sala, ele tem salvação. Eu já vi muito aluno se transformar... um bagunceiro a ser um aluno nota 10." (Professor ELMT).

Uma escola que seja capaz de acompanhar os jovens contribuindo com a sua "felicidade" e que a tecnologia esteja presente como instrumento de atendimento às necessidades humanas, ao invés de dizer o que o humano tem que "consumir" da tecnologia.

"[...] nós queremos um jovem feliz, um jovem acompanhado. Nós trabalhamos para isso, tecnologia e um jovem feliz, mas que não é a tecnologia que vai mudar o jovem, é o jovem que vai ter esse poder sobre a tecnologia. Não é a tecnologia que vai dizer que jovem que eu quero. É o jovem que vai dizer qual é a tecnologia [...]". (Assessora Técnico Pedagógica ATSE).

Cumpramos ressaltar o recorrente emprego, pelos entrevistados, de uma linguagem vinculada a uma concepção de trabalho docente como uma *missão*, o que acaba remetendo a aspectos subjetivos e vagamente definidos da educação “*como ato de amor*” ou promotora da felicidade. Não obstante o fato de estarem apontando questões bastante relevantes. A Assessora Técnico Pedagógica ATSE, por exemplo, chama a atenção para a questão da utilização da tecnologia não como instrumento de auxílio ao ser humano, mas sim do ser humano em função da tecnologia. Marx já chamava a atenção quanto à inversão da mercadoria e da produção humana. A mercadoria incorporando vida própria, sendo a fetichização dos objetos na sociedade capitalista, para atender a uma das necessidades do capital: o consumo. Para Marx, o fetichismo é

Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar uma símile, temos que recorrer à região nebulosa da crença. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo isto de fetichismo [...]. (MARX, 2013, p. 148).

Trata-se, de fato, de questão bastante relevante: em nome dos avanços tecnológicos do mundo digital, por vezes interfere-se diretamente na condução das relações sociais, invertendo a ação do criador e da criatura. Entretanto, o enfrentamento dessa e de outras questões demanda uma posição pedagógica clara e com parâmetros bem explicitados, o que muitas vezes vem se revelando um ponto frágil a partir das falas dos entrevistados.

4.4.2 Família: compromisso e participação “Ausência da família a maioria das dificuldades que os professores e nós temos aqui”

O aspecto do papel da família no contexto escolar é uma das queixas dos professores, reforçado por grupos que defendem o “resgate da família tradicional brasileira “.

"Ausência da família a maioria das dificuldades que os professores e nós temos aqui, é a ausência do pai e da família, da família, porque muitas vezes nós temos alunos aqui que a gente acolhe eles, então eles são muito carentes, então eles gostam que a gente converse muito com eles, **então a gente dá aquele tratamento que muitas vezes os pais não dão.** [...] praticamente 80% dos alunos nossos aqui, eles convivem com a avó, ou de pais separados, ou pai que tá preso, alguma coisa que... mataram o pai, então dessa forma, mas aqui a nossa clientela é até boa. [...] na ausência de um pai, **muitas vezes a gente se torna o pai dele, tanto faz os professores, como a gente,** tá sempre... tá conversando, tá procurando ganhar a confiança deles, porque muitas vezes é difícil. [...] Então, a gente coloca para eles [os responsáveis] aí para eles **entenderem o que é o ciclo, como que os filhos deles são avaliados,** qual que é... por exemplo, se ele tiver AB, então ele tá abaixo do básico. [...] **para ver se eles chegam, pega mais, estimulam mais os filhos deles.** Mas tem pai que muitas vezes não tá nem aí, só pega e vai embora, **vem por obrigação eu acho, não vem para fazer aquele compromisso de buscar mais um conhecimento pro filho dele."** (Coordenador ENCO, grifo nosso).

O primeiro aspecto que surge acerca do papel da família é relativo a uma determinada concepção de família que trata a priori como problemática a convivência “com a avó”, a separação dos pais etc. Sem se negligenciar que sejam muito concretos os níveis de carência, inclusive de conhecimento, em que os alunos se encontrem, é necessário se ter uma concepção não idealista da família para a compreensão dos possíveis papéis que ela pode desempenhar, seja como modelo formativo (“o filho segue o exemplo do pai”, como explicitado na citação abaixo), seja na condução do processo de aprendizagem. Caso contrário, o insucesso da escola pode ser atribuído à “família”.

"[...] a família não se preocupa em saber 'meu filho, você fez tarefa?', mas não é só o perguntar que muito pai fala 'ah, mas eu pergunto' é você sentar com a criança e você participar [...] Então tipo assim, **a família é muito importante para o funcionamento do ciclo**, só que a família vê a escola como uma creche." (Professora EOHI, grifo nosso).

"[...] o filho geralmente, ele segue o exemplo do pai. E se você vê a sociedade hoje, que exemplo alguns pais tem pra eles? [...] E onde eles vão influenciar isso? Na escola. Esse **mau comportamento familiar está dando problema na escola**. [...] Então a família... eu acho que a **família hoje é o essencial de muitos casos, inclusive os escolares**. [...] Porque assim, professora, ela é **um pouco psicóloga, ela é um pouco mãe**, ela é um pouco rígida, porque nós temos que colocar limite, porque já **quando o pai não põe limite, a mãe... limite em casa, é na escola que eles vão se revoltar porque eles não têm limite**, 'na minha casa eu faço', 'pois é, a sua casa é sua casa, aqui é aqui, você vai fazer'. [...] Eu acho que mudaria mais, porque aí o pai iria pegar na... no pé do aluno para ele estudar. [...] **A família tem que estar estruturada e a família hoje em dia é uma... família é falida no Brasil**, é uma sociedade falida. [...] **A responsabilidade dos pais em querer que seu filho estude melhor**, que seja o melhor." (Professora ESLP, grifo nosso).

Cumpramos destacar a presença da incorporação dos diversificados papéis, para além dos próprios do trabalho pedagógico, que alguns docentes parecem incorporar, como o papel de “*um pouco psicóloga*”, “*um pouco mãe*”.

"[...] eu falo que a **questão familiar, ela é fundamental, as crianças são advindas de classes que os pais não acompanham**, são mais difíceis de aprender do que aqueles que têm um acompanhamento. [...] Porque as crianças que têm uma **estrutura familiar**, elas conseguem, elas avançam, elas vêm, elas leem. [...] Porque às vezes são crianças que não têm quem dá um suporte, quem dá um carinho, né? E aí ele já vai para a **escola sem nenhum incentivo**. Quando ele vai para a escola sem nenhum incentivo parece que para ele a escola tanto faz como tanto fez, não tem sentido para a criança." (Articuladora ELAR).

"**Eles vêm de família desestruturada, de famílias violentas**. [...] **A família aparece lá no final do ano**, ao invés de brigar com o filho, acaba brigando com o professor, colocando culpa na escola. [...] porque **o maior problema é a família, questão familiar**, que não participa mesmo, em uma escola pública, por exemplo, você vai ver alunos com pais drogados, com pais presos. [...] A maioria não são criados com os pais, porque os pais estão presos, porque os pais morreram, um monte de fatores que atrapalham. [...] **Não só o ciclo, acho que vem até de uma questão familiar**, né? Porque os **alunos indisciplinados**, se você for conversar, saber o histórico deles, **eles têm um motivo, falência da família**." (Professor ELMT, grifo nosso).

Destaca-se o jogo de mútuas acusações entre a família e a escola, o que revela um desafio de uma dimensão significativa para a escola e que, por motivos deixados claros pelos entrevistados, as famílias (concretas) não estão em condições de enfrentar. Entende-se que o enfrentamento dessa complexa questão envolve tratar de maneira não acusatória a família, sobretudo quando os próprios docentes a veem em situação de “falência”.

"[...] **tem a ver muito com a família, aquilo que eles trazem de lá da casa deles**. Porque educação se tem em casa. Quando eles vão para a escola,

eles não vão para ser educado, **eles vão para adquirir um conhecimento**, para aperfeiçoar essa educação que eles adquiriram em casa, mas o **respeito essas coisas, tudo eles têm que aprender com os pais. [...] os pais não têm interesse nos estudos dele, por que que eles deverão ter.**" (Professora ENLP, grifo nosso).

Na conjuntura na qual muitas instituições sociais estão sendo questionadas a assumirem suas funções constitutivas, a relação família e escola ganha destaque no discurso professoral. É certo que a contribuição familiar no desenvolvimento humano é imprescindível, afinal é o primeiro grupo social com o qual o ser humano convive. Entretanto, é inegável também que a família, inserida num contexto mercadológico da sociedade capitalista, por vezes se torna um "barco à deriva", sem saber qual rumo tomar na educação dos filhos.

Vasconcellos (2009) alude sobre o conflito escola-família, em que ambas as instituições estão à mercê do processo brutal de desumanização. Não há interesse para a classe dominante que os professores tenham uma consciência crítica e nem que a família seja bem estruturada (valores e limites). Sendo o aluno a maior vítima desse processo de desumanização, no qual acaba sendo negado a ele condições concretas de apreensão dos bens materiais e culturais pertencentes à formação humana.

"No dia da reunião, o que que acontece? É de praxe, é normal. Você chega ali, chegam os pais que são interessados, aqueles alunos que não têm tanta dificuldade, e os que têm dificuldade são um pouco mais esforçados, porque tem o empenho da família. **Os que mais precisam a família nunca aparece. [...] A família, sempre gente, sempre a questão da família, ela interfere, ela ajuda.**" (Professora ENGE, grifo nosso).

Os destaques nos excertos acima apontados pelos professores entrevistados como tão relevantes à aprendizagem envolvem o comprometimento da família junto aos alunos. Para os entrevistados, quando há um acompanhamento dos responsáveis com as atividades escolares os alunos apresentam melhor rendimento escolar. Entretanto, além de uma atitude pedagógica mais adequada ao problema, sem idealizações, como afirmado acima, são indispensáveis os recursos adequados, inclusive uma equipe que inclua os profissionais capacitados a tratar dos problemas de acordo com sua especificidade profissional (para que o professor não se sinta no dever de atuar como psicólogo, por exemplo).

4.4.3 Processo avaliativo: para além do concebido na proposta: “se for seguida a questão da reprovação, ela... certamente, ela vai fazer um efeito melhor.”

A avaliação é um dos temas mais caros ao processo pedagógico, haja vista que é por meio desse mecanismo que ações humanas são valoradas e reorientadas. No contexto educacional, pode-se considerar a avaliação em três dimensões: sala de aula, escola e rede de ensino. Freitas et al. (2014) postulam a avaliação em três níveis integrados: avaliação em larga escala; avaliação institucional da escola; e a avaliação da aprendizagem em sala de aula.

Aqui, será feita a discussão de aspectos da avaliação a nível de sala de aula. Parte-se da premissa de que a “avaliação deve deflagrar um processo qualitativo das práticas pedagógicas que dialeticamente observa os resultados e orienta novos encaminhamentos. “(MAGALHÃES; MARSIGLIA, s/d).

Assim, os professores ENCO e ENGE referem-se à definição do conceito final lançado no sistema de gestão SIGEDUCA e “calculado “por área do conhecimento.

"Por exemplo, você tem que ter na área de português, português, inglês, educação física e artes, né? Então, por exemplo, o aluno é mal em inglês, bom em educação física e artes, e o professor de português com inglês aí vai ter que colocar quase a mesma coisa, porque o outro professor vai, se um colocar diferente do outro ali não resolve, tem que ser igual, independente se o aprendizado foi diferente, só matemática, a matemática é independente. Se ele fosse independente, ele ia com PP, AP, de português, de todas elas, né? Aí praticamente no final do ano, ele tinha que estar retido, porque ele foi abaixo da média, não alcançou a média [...]". (Coordenador ENCO).

"[...] o sistema que se você coloca lá abaixo do básico abre uma opção que o professor tem que preencher. [...] nós fizemos a correção em sala... que aconteceu assim, fizemos a correção em sala, eu já tinha lançado todos os conceitos. Aí a gente ficou brigando na sala o seguinte, que que nós decidimos? Que os alunos que estavam... os alunos que estavam abaixo do básico teriam que colocar AB igual os professores, todos eles." (Professora ENGE).

O conceito progressão é calculado a partir dos conceitos de cada disciplina, ou seja, há um cálculo no sistema em que, se na maioria das disciplinas o aluno atingir o conceito avaliativo B (Básico), ainda que em alguma disciplina encontre-se abaixo do básico (AB), finalizará o bimestre ou ano com a Progressão Simples (PS).

O sistema de registro avaliativo da rede estadual no Ensino Fundamental é realizado a partir dos objetivos de aprendizagem. Estes são selecionados (módulo de Gestão da Aprendizagem, localizado no SIGEDUCA) por cada professor da disciplina

lecionada. Os Objetivos de Aprendizagem (OA) representam os conhecimentos curriculares essenciais a serem aprendidos pelos alunos em cada ciclo.

Dessa maneira, os OA são trabalhados ao longo dos três anos de cada ciclo numa perspectiva de: introduzir, aprofundar e consolidar cada conhecimento articulado aos conteúdos das disciplinas. O termo “objetivo de aprendizagem”, ou “objetivos de aprendizagem”, é pautado nos referenciais da UNESCO, trata-se “da aprendizagem alcançada ao término de um programa ou uma parada de atividades (Adaptado de: UNESCO-UIS, 2012). Podia ser destinado a objetivos de aprendizagem para uma lição, um tema, um ano ou todo um curso.” (UNESCO, 2016, p. 68).

Com a avaliação da aprendizagem realizada pelos professores, considerando os objetivos de aprendizagem, é atribuído um conceito avaliativo, a saber: A (avançado); P (proficiente); B (básico) e AB (abaixo do básico).

Com base nos conceitos avaliativos são gerados os conceitos de progressão, ou seja, conceitos de menção da aprendizagem desenvolvida por cada aluno nas áreas (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagem e Matemática), durante o bimestre, ano e ciclo de cada aluno. Os conceitos de progressão são: PS (Progressão Simples); PPAP (Progressão Parcial com Apoio Pedagógico). Tais conceitos são parametrizados no SIGEDUCA e gerados automaticamente quando são lançados os conceitos avaliativos pelos professores.

O professor EOH1 compreende que, no processo de avaliação da aprendizagem, a subjetividade do professor é necessária para que ocorra a avaliação de alunos com “ritmos” diferentes de aprendizagem.

[...] eu acho a avaliação uma coisa muito pessoal do professor, porque a avaliação, ela é muito subjetiva. [...] o aluno, ele tem o seu ritmo de aprendizado. **Então é meio complicado eu querer avaliar dois alunos da mesma maneira.** [...] Eu tenho uma aluna do sétimo ano: a guria não gosta de estudar, a guria tem problemas em casa, a guria mal sabe ler e interpretar, eu não posso avaliar ela como eu avalio o colega, eu não posso... **apesar de eu fazer uma prova, a mesma prova que o colega faz é a mesma prova que ela faz, eu não fico só com aquela avaliação no papel e aquela história de 'ah, mas eu avalio ela em sala de aula'. Avalio alguma coisa que a gente falou em sala para ver se ela prestou atenção, se ela consegue me explicar do jeito dela, eu levo isso em conta na hora que eu vou fazer avaliação.** [...] eu uso várias maneiras de avaliar o aluno, mas não é um... não é padronizada, **porque não tem como você padronizar níveis diferentes de aprendizado.** (Professor EOH1).

Ainda que o professor utilize o instrumento da prova escrita para todos os alunos, em alguns casos/momentos, com alguns alunos, é necessário lançar mão de diálogos sobre a aula para ver o que o aluno consegue verbalizar do conteúdo

ensinado, haja vista que na prova escrita é apresentado um rendimento aquém do esperado pelo professor.

"[...] **questão da reprovação**, se seguisse a proposta do ciclo, eu acho que teríamos melhor resultado, mas essa coisa que não era nada, né? **Não tinha nenhum critério**. Ou melhor, **não seguia os critérios da proposta, porque se pensava mais em números e não na qualidade. Então nisso se perdeu**. Esse era um dos muitos que não... que o **ciclo não reprovava**. Mas na verdade, não era que o ciclo não reprovava, era a proposta da... do sistema, a proposta do sistema. **Porque o sistema, ele fazia uma pressão nas escolas em relação ao índice no Ideb**. O índice do Ideb, ele considera o número de alunos aprovados. Então se ele tem um **número alto de alunos aprovados, é lógico que isso influenciaria**, favorecendo a uma melhor... ele chegar a uma melhor nota. Então, é o que a gente via... aqui em Cuiabá, por exemplo, temos **escolas em que o índice era alto do Ideb**, porém, você ia ver lá **a proficiência em linguagem, matemática**, as escolas que tinham o índice maior do que muitas outras, na proficiência era menor de que muitas outras que ficaram embaixo por causa da reprovação. Aí eu também... esse índice do Ideb aí para mim tem que ser analisado muito... porque a proficiência eu acho que deveria ser melhor pontuada. [...] **atentando para a proposta escrita do ciclo, se for seguida a questão da reprovação, ela... certamente, ela vai fazer um efeito melhor**. Porque na proposta, o aluno que não atingiu, que não superou, que não progrediu, né? Tanto em número de faltas, quanto da aprendizagem, **no final do ciclo, ele deveria reprovar**. Você não vê isso. Você não vê isso." (Professora ELLP).

Para a professora ELLP, o mecanismo da avaliação em larga escala em muitos casos se sobrepõe à avaliação escolar, comprometendo a autonomia do professor nesse aspecto. O cálculo do IDEB leva em consideração a quantidade de reprovações; assim, quando um sistema de rede diminui o índice de reprovação, a consequência direta é o aumento da média do IDEB. Por isso, refere-se à “pressão” do sistema (Estado/SEDUC) em incentivar a não reprovação, nem ao final do ciclo, para que não se percam posições no *ranking* do IDEB. Entretanto, a professora compreende que esse mecanismo de cálculo não mostra a realidade da aprendizagem dos alunos, pois, na proficiência de língua portuguesa e matemática, escolas que obtiveram melhor índice ficaram abaixo de escolas em que a proficiência apresentou menor índice. Ou seja, o que contribuiu para que a proficiência fosse “mascarada” foi justamente a não reprovação.

"Para chegar nisso aqui ó: o aluno, ele não faz nenhuma atividade em sala, o aluno teve uma liva... um exemplo, o aluno aqui, um aluno, tô usando um aluno. Ele teve de caderno 1, porque praticamente não fez quase nada em sala, e ele teve de avaliação 0,60, uma avaliação que valia 10. [...] De tudo que você dá, e ao longo eu ainda vou dando outras **avaliações pequenas para eles tentarem atingir a nota total**, né? Nem assim. Eu pego **as provinhas da Saeb e preparo uma prova para eles e dou as provas da Saeb para eles**. Por quê? Para mim ver **onde é a dificuldade deles e para onde eu tenho que trabalhar com eles**. Tem que ser **constante essa avaliação diagnóstica, não é só no começo do ano**, nós fazemos essa

avaliação no começo do ano, mas ao decorrer do ano você tem que fazer essa avaliação." (Professora ESLP).

Um dos materiais utilizados pela professora ESLP para organizar a prova aplicada aos alunos são as questões aplicadas em provas do SAEB. Isso demonstra em que grau a avaliação em larga escala influencia diretamente no trabalho do professor, não só no aspecto aprovação/reprovação, mas também na escolha de conteúdos a serem ensinados.

Freitas (2016), em entrevista à revista *Crítica Educativa*, menciona que o processo de avaliação externa adentra a atividade do professor e influencia as demais categorias pertencentes à organização do trabalho pedagógico: objetivos, conteúdos, metodologia. A avaliação externa determina todo o processo educativo da sala de aula e da escola; desse modo, o controle político e ideológico da própria escola é exposto ao mecanismo da avaliação externa, que não é neutra, ao contrário, está a serviço de concepções de “políticas públicas baseadas em teorias de responsabilização verticalizadas e meritocráticas” (MARTINS; VARANI; CESAR DOMINGUES, 2016, p. 207).

A articuladora ELAR relata como avalia os alunos que são encaminhados para a sala de articulação (Laboratório de Aprendizagem).

"Eu fazia assim: final do bimestre eu pegava às vezes um texto, com quem tinha dificuldade em interpretação de texto, né? Eu fazia uma avaliaçãozinha com eles, mas nada assim, valendo nota, só para questão de conhecimento. [...] E eu fazia uma avaliação, ela era contínua. O aluno deu conta, eu fazia aquela... eu fazia o meu relatório, né? Lançava no sistema, porque o sistema também é muito... sabe ou não sabe. Não sei se você conhece do Portal." (Articuladora ELAR).

Ainda que na sala de articulação o professor não necessite atribuir um conceito para cada aluno, ao final de cada bimestre a articuladora ELAR menciona que realizava uma *“avaliaçãozinha para verificar a questão do conhecimento”*. Quando se pensa no processo avaliativo, a ideia principal é justamente a de se saber qual ou quais conhecimento(s) os alunos assimilaram, e em que grau, para que novas ações pedagógicas sejam trabalhadas. Na ausência desta perspectiva, a avaliação recai apenas no aspecto de medição, isto é, somente para se *“dar nota”*.

"Porque nós estávamos acostumados com série, com as provas, e as provinhas já não eram mais de zero a 10. **E a gente via que a avaliação, era o nosso grande problema**, porque a proposta sempre foi bonita, é uma proposta inclusiva, que não tinha espaço na escola seriada, porque aí lá nós podíamos enxergar e falar dos alunos inclusos que estavam nas salinhas

especiais dentro da escola. [...] Não é política, também não ficou assim, **uma preocupação de cuidar daquilo que era tão caro que é a formação humana nos seus três e três anos**. Não tinha uma... por mais que se esforçou, - se é que se esforçou pra isso -, **não chegamos no cerne da avaliação, porque a avaliação do ciclo, ela é diferente, ela não é quantitativa, ela é qualitativa**. [...] Então **o trato e as intervenções devidas é que dá o diferencial** de... que o professor pergunta, o professor trabalha mais." (Coordenadora ELCO).

Para a coordenadora ELCO, a avaliação da aprendizagem é um problema para a proposta da organização escolar por ciclos que, no caso do Estado de Mato Grosso, vincula-se à perspectiva da formação humana. Mas, segundo a entrevistada, não houve avanços significativos quanto ao problema posto – a avaliação que no ciclo deveria ser diferente, não quantitativa, mas qualitativa com intervenções pedagógicas devidas é o diferencial da proposta. Cabe chamar a atenção para a abordagem dualista entre aspectos quantitativos e qualitativos, isto é, a aparente oposição rígida e impossibilidade de articulação entre essas dimensões.

O dualismo quantidade x qualidade se faz presente no documento das Orientações Curriculares (2010) do Estado, no qual a concepção adotada na proposta é a avaliação formativa sendo constituída a partir das dimensões diagnóstica, processual e cumulativa, numa perspectiva qualitativa. Ao contrário da concepção tradicional de avaliação em que os registros são realizados a partir de notas e conceitos, na perspectiva quantitativa.

A proposta era que a avaliação da aprendizagem fosse registrada em instrumentos como dossiês, relatórios, pareceres da autoavaliação, avaliação coletiva dos professores. Porém, no decorrer da implantação da proposta, houve a necessidade de se repensar tais instrumentos de registro. O que se tem atualmente é o registro no sistema SIGEDUCA de conceito avaliativo e progressão.

O professor, ao falar da avaliação, enfatiza a prova como mecanismo de incentivo para os alunos estudarem.

"No ciclo sim, interfere muito, porque muitos alunos se acomodam, né? Eles acham que só a presença eles vão conseguir ser aprovados no ciclo. [...] Mudaria a avaliação, ela tinha que ser, tipo assim... ela teria que ser mensal. Uma prova. [...] Uma sugestão também é... seria, tipo assim, usar artifícios para valorizar mais a prova com os alunos, porque hoje tem aluno que ele não liga para a prova, não quer nem saber de estudar, não quer nada. Então assim, uma valorização da prova. Não sei como que faria isso. [...] tem aluno que ele não tá se importando com nada, né? Se vai ter prova, se vai estudar para as provas. Prova ali... tem aluno que nem quer preencher uma prova. Ele não quer nem colocar o nome dele numa prova. Então eu acho assim que tem que ter uma questão de valorizar. Tipo assim, uma semana de prova. [...] Aí colocaram esses conceitos. Aí o que que muitos professores acabam fazendo? Para não ter que fazer o objetivo

lá e a intervenção, ele dá B pro aluno, entendeu? Ele dá B. Então, por quê? Porque ele fica sem vontade. Já pensou ele fazer sala por sala, aluno por aluno, tudo aquilo que...? Então por isso que muitos professores do ciclo preferem... Na matemática são 30 conceitos. Cada aluno, 30 intervenções. [...] **preferem que volte a prova, a avaliação, a nota, porque aí ele não precisa se preocupar com tudo isso.**" (Professor ELMT, grifo nosso).

No excerto acima, o professor ELMT, assim como outros professores entrevistados, menciona o aspecto do conceito que é lançado no sistema de gestão – SIGEDUCA. O professor observa que, se o professor inserir um conceito AB (abaixo do básico) para um aluno, o docente terá que preencher um campo no sistema dizendo quais intervenções serão realizadas para que o aluno sane as dificuldades apresentadas. Dessa maneira, acaba por sobrecarregar o trabalho do professor. O mecanismo utilizado no coletivo é lançar o mínimo de AB, ainda que o aluno apresente uma aprendizagem abaixo de esperado, pois, ao atribuírem o conceito B, não será necessário o preenchimento do campo das intervenções.

A professora ENLP explicita quais os instrumentos utilizados ao avaliar os alunos.

"[...] minha avaliação eu faço da seguinte maneira: **tudo que o aluno**, por exemplo, **traz de desenvolvimento dentro da sala de aula, eu conto com avaliação.** Por exemplo: eu aplico uma **prova**, nunca minha prova vai valer de zero a 10, a minha prova vai valer de zero a quatro. Aí dois pontos ele vai ter das **atividades** que ele desenvolve, tá? O **caderno** dele, o que ele copia, as atividades que ele faz, da **oralidade**, ou seja, a **participação do aluno no momento da explicação**, se é um aluno que questiona, é o aluno que pergunta, né? Do **trabalho** que ele faz **extraclasse**, né? Do **comportamento** dentro de sala de aula, que são os conceitos, como que ele age dentro da sala de aula, do **respeito dele** com o colega, da disciplina, da organização da sala. [...] . E eu sempre falo pra eles o seguinte: que eu não valorizo mais a prova escrita. Sim, é mais um mecanismo para eu avaliar, **mas o que mais me importa é o aluno na hora do questionamento, da oralidade, quando eu estou explicando e esse aluno está questionando, está aprendendo, aí eu sei que realmente ele conseguiu assimilar. A prova é mais só para ajudar na avaliação.** [...] E aí esse resumo vai ser uma nota que eles terão [...] Para somar com nota de prova, para somar com os outros conceitos, com todas as atividades envolvidas em sala de aula." (Professora ENLP, grifo nosso).

No excerto acima, a entrevistada argumenta que, além da prova, os alunos são avaliados por atividades de sala de aula e extraclasse, caderno, participação nas aulas, comportamento. A prova é um instrumento dentre outros, não recebendo centralidade na avaliação da professora.

Nessa direção dos instrumentos avaliativos, a professora ELLP relata trabalhar com provas com questões abertas ao invés de questões de múltipla escolha. E que

os exercícios de verificação da aprendizagem após a explicação de um conteúdo são importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

"[...] as minhas provas não tinham questão de múltipla escolha, eram questões perguntas e respostas. [...] os exercícios de verificação eu não abro mão. Na sala de aula, é sempre após a aplicação do conteúdo, faço o exercício de verificação de aprendizagem. Ah, a gente faz as aulas, aplica atividades também, dinâmicas, né, para ver se quebra um pouco aquela rotina de aula expositiva, com jogos, atividades assim que mais parece um passatempo, mas você tá ali trabalhando principalmente a ortografia. Essa questão mais complexa da escrita, e para trabalhar em aula expositiva é muito superficial. Então, você tem que ir na dinâmica para ver se eles entendem. [...]" (Professora ELLP).

O professor EOHl diz que, além da prova, utiliza trabalhos e apresentações no processo avaliativo. Enfatiza que, embora prefira provas com questões abertas, em que o aluno tem condições de expressar melhor sobre o conteúdo trabalhado em sala, a escola solicita a elaboração de provas objetivas, com o argumento de que no ENEM as provas são formuladas dessa maneira. Aqui, novamente observa-se como as avaliações em larga escala interferem diretamente na organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

"[...] Trabalho com prova, eu trabalho... eu gosto muito de apresentação e de trabalho para ver ele expressar o que ele entendeu, o que ele aprendeu, para ver se ele soube pesquisar. Eu trabalho mais com prova porque a escola pede para trabalhar com prova.[...] a escola pede para eu fazer prova objetiva, sim ou não porque o aluno tem que aprender porque ele vai fazer um Enem, ele vai fazer... tem que ser treinado desde cedo, só que eu gosto da prova dissertativa, porque na prova dissertativa que você vê com a linguagem dele o que ele entendeu. Os que fazem, não o... porque tem muita gente que só cola. [...]" (Professor EOHl).

A professora ENGE cita um outro aspecto da prova, isto é, que para ela não fará diferença aplicar ou não uma prova, pois esse instrumento não tem o peso de antes, referindo-se à organização seriada. Os alunos, mesmo respondendo uma prova, não demonstram, segundo os entrevistados, um comprometimento com o processo, já que a mesma não constitui um mecanismo vinculado a uma possível reprovação. A ideia de que a prova só é um mecanismo de classificação demonstra inconsistência com a própria concepção de avaliação presente na proposta de organização por ciclos, avaliação formativa, diagnóstica. Entende-se que, segundo esta concepção, a prova deveria ser um instrumento para subsidiar justamente a avaliação diagnóstica. Diagnosticar para interferir no processo ao invés de classificar, seja por nota ou conceito.

"[...] o ciclo tem que mudar [...] aí vem a Seduc e fala, 'não, o ciclo vai mudar, agora nós vamos aplicar prova', eu falei, gente, sempre foi aplicada a prova, sempre teve prova para poder fazer. Hoje você aplica trabalho para a turma final do oitavo, nono ano, eles nem fazem, o comprometimento em relação à sala de aula, para mim, diminuiu, em boa parte dos alunos, não digo todos, quem tem interesse vai ser sempre da mesma forma. [...] mas não vale aplicar prova porque você sabe que vai ser abaixo do básico e básico, que é o que define a maioria dos alunos. Então a prova não vai fazer diferença. Porque tem muitos alunos, que eles se recusam a ter um conhecimento, a se dedicar **mais por causa disso, do fato de não ter a cobrança do seriado da prova**, que era da minha época." (Professora ENGE, grifo nosso).

Ratificando a fala da professora ENGE, a Assessora técnico pedagógica ATSE afirma que a ideia inicial da proposta indicava a prova como um dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, e que nunca foi excluído tal elemento, que deveria ser trabalhado de forma articulada a outros instrumentos.

"O mundo nos avalia, você é avaliado. E sabemos da avaliação de cada, então nós não excluímos o elemento prova, nunca foi excluído do ciclo de formação o elemento prova, apenas ele tinha... não sei se tem ainda, mas, nós não excluímos o elemento prova, assim como nós não excluímos o elemento cartilha. [...] Faz uma prova individual, depois faz outra em grupo, faz uma prova olhando no caderno para ensinar eles a pesquisar, olhando, pesquisando o material, copia o material, vai trabalhar do jeito que eu possa avaliar, do jeito do meu planejamento, aquilo que eu tô propondo no planejamento. [...] com os trabalhos de grupo, trabalho individual, leitura de grupo, leitura individual, leitura é um movimento de ensino." (Assessora técnico pedagógica ATSE).

Conforme depoimento registrado no item 4.1, no momento da implantação da proposta de organização por ciclos, uma das descaracterizações, na fala da assessora técnico pedagógica ATSE, foi o foco na não reprovação. Isto fortaleceu a tese de que a prova não seria mais "permitida" ou "utilizada", haja vista que se não reprova, não tem mais nota, se não tem nota, não tem prova. O que na escola seriada é um mecanismo fundamental para determinar a progressão do aluno e, em muitos casos, supervalorizado como elemento avaliativo, na escola organizada por ciclos parece já não possuir, tanto para professores, como para alunos. O instrumento prova "perde" o sentido se equivocadamente concebe-se prova como mecanismo de menção do que se aprendeu ou não, ao invés de ser um instrumento para diagnosticar os conhecimentos aprendidos ou não, e ter a intervenção pedagógica, que cabe à escola enquanto instituição transmissora dos conhecimentos escolarizados e necessários à humanização do indivíduo.

Isto posto, é reiterado na fala do coordenador ENCO.

"[...] Porque no seriado você chegava no final do bimestre, você tinha que ter uma média [...] uma média seis, então os professores trabalhavam com o

aluno para ele suprir aquela média [...] acho que no seriado, ela vinha com os alunos, estimulava mais eles a estudarem [...] porque ele vai ter que estudar para alcançar aquele objetivo ali, muitas vezes ele tira o estímulo dele [...] E que muitas vezes, por exemplo, de aluno, ele já sabe que ele não vai passar, então os professores muitas vezes fazem prova [...] Faz avaliações, mas muitas vezes não resolve. Então, isso que muitas vezes atrapalha o andamento do sistema ciclo." (Coordenador ENCO).

A compreensão dos professores quanto à utilização do instrumento prova está diretamente articulada à questão de aprovar/reprovar. Em outras palavras, o valor da prova está diretamente imbricado ao resultado final de aprovação ou reprovação. Cabe ressaltar que a prova, enquanto instrumento avaliativo dentro do processo de ensino e aprendizagem, deveria ser utilizada como instrumento de contribuição para o professor ter parâmetros para a organização do trabalho pedagógico. Ao contrário, a prova no sistema escolar é concebida tão somente como um mecanismo “natural” de “incentivo/motivação” ao estudo e à aprendizagem, a ponto de perder sentido a partir do momento que a reprovação não é mais uma possibilidade.

Se o ponto de partida é a formação de um ser humano com o desenvolvimento das máximas possibilidades da cultura humana, que isso não seja possível somente a partir de uma prova, de uma nota. Ao contrário, entende-se o professor enquanto um dos sujeitos responsáveis em organizar um planejamento de ensino que contemple os conhecimentos clássicos e fundamentais para que a instituição escolar garanta a humanização dos sujeitos aprendentes com a apropriação da cultura humana. Cabe ressaltar, contudo, que tal concepção só faz sentido se articulada aos demais elementos da proposta pedagógica, incluindo-se as condições materiais para sua implementação.

A professora ESLP relata como “transforma” as notas que ela atribui durante o bimestre para cada atividade, em conceito avaliativo, que será lançado no sistema. *"Faço a prova. E transformo em nota, caderno, avaliação, tudo em nota. Dessa nota eu transfiro pra a ciclagem. Aí conforme **conceito da ciclagem, se é AB, se é B, se é P, se é A.**"* (Professora ESLP).

O professor ELMT elucida que a reprovação ocorre basicamente por questão de falta, ainda que o aluno não apresente um rendimento escolar satisfatório.

"[...] Reteria por conceito também no ciclo.[...] Por conceito. Não consegui os conceitos, reteria. [...] só por falta mesmo (o aluno reprova), o máximo que o professor queira reprovar esse aluno, 'vou reter'. E não dá. E aí eles colocaram aqueles... avaliação digital, que é conceitos A, AB, B, A. [...]". (Professor ELMT).

"[...] **o aluno não tem condição de aprender...** vou dar o exemplo desse aluno meu que ficou o ano todo sem escrever nada. Ele ficou AB. Então, os professores brigaram em sala... vou dar um exemplo [...]. Você abre a lacuna e vai fazer um relatório dele, que o aluno tem dificuldade na disciplina, a questão da interpretação do texto em relação às atividades de geografia [...] Vai especificar no relatório. Foi combinado isso em sala com os outros professores. Eu fiquei o dia todo arrumando o relatório, do B eu fui pro AB, então fui fazendo o relatório de cada aluno que a gente considerava abaixo do básico. Só que descobri tem alguns professores que, por preguiça de estar em uma escola e em outra e fazer o relatório do aluno, que daria trabalho, já que não tinha jeito o aluno, que era consideração de alguns professores, fico triste em ouvir isso, colocou B. Esse aluno, quando eu descobri, a maioria tinha passado de ano." (Professora ENGE).

No excerto anterior, a professora ENGE diz que "*o aluno não tem condições de aprender*", contudo, o que é disseminado nos documentos oficiais da organização por ciclos é a avaliação, como processo dinâmico, em que o educador deve estar num permanente aprendizado sobre o aluno aprendiz na investigação de como este está construindo seu pensamento, com vistas à elaboração de estratégias de mediação para o desenvolvimento humano e aprendizagem (MATO GROSSO, 2010, p. 61). Isto posto, caberia ao sistema educativo proporcionar as condições necessárias para que o aluno aprenda.

Outra questão elucidada pela professora ENGE é o argumento de que, pelo fato de o conceito de progressão final ser gerado a partir da área de conhecimento, prejudica a avaliação por disciplina. Ainda que o aluno não apresente um desempenho esperado para o bimestre e/ou ano.

Nos relatos acima, observa-se que a organização do trabalho pedagógico, de responsabilidade do professor, recebe significativa influência, no final do processo, do sistema de gestão. Vale destacar a suposição de mais de um participante de que a exigência de elaboração de um relatório nos casos de lançamento de conceito AB esteja induzindo professores a lançar conceito B, seja para contornar tal atividade, seja pelo ceticismo com a possibilidade de retenção do aluno. A adoção de um sistema com tais configurações acaba por se constituir como elemento "indutor", conforme depoimento abaixo da assessora técnico pedagógica ATSE:

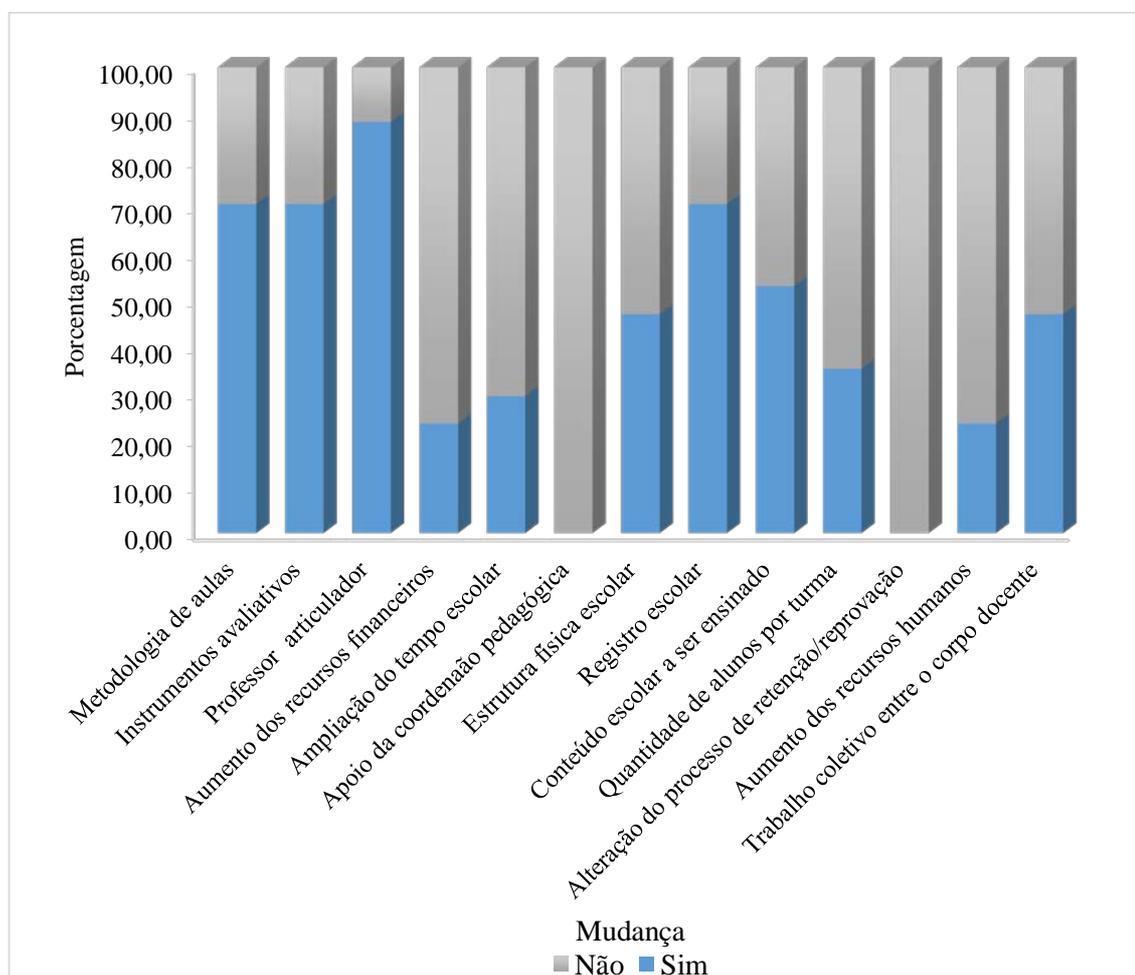
"[...] O sistema era um suporte para o pedagógico. E não como indutor no pedagógico. Ele vinha como suporte. Mas como é que nós vamos fazer o sistema que vai dar suporte a isso? O sistema vai dar suporte, o que tinha que ser feito. Ele dava suporte a todo esse processo. [...] Você coloca a tecnologia na frente. Você coloca na frente, você coloca o sistema da Seduc todinho na frente." (Assessora técnico pedagógica ATSE).

A Assessora técnico pedagógica ATSE enfatiza que o sistema deveria ser um suporte para o pedagógico, e não o pedagógico ficar em função do sistema. Não era essa ideia inicial da proposta de organização escolar por ciclos.

4.4.4 Resultados do processo avaliativo e a intervenção: “o professor articulador, ele é uma peça fundamental”

Para 58,06% dos professores que responderam ao Questionário I, na 1ª etapa da coleta dos dados, indicou-se que houve algumas mudanças pós implantação dos ciclos na organização do trabalho pedagógico, conforme Gráfico 5.

Gráfico 5 - Mudança na Organização do Trabalho Pedagógico, Cuiabá, 2017



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Dentre as mudanças, 88,24% indicaram como mais significativa a inserção da função do professor articulador para contribuir com a intervenção pedagógica junto

aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, sobretudo no que tange à questão da alfabetização. Em seguida, as mudanças indicadas foram: instrumentos avaliativos e metodologia de aula (mesma percentagem) e registro escolar.

A resposta dada à questão das mudanças pós implantação dos ciclos foi reiterada nas entrevistas ocorridas na 2ª etapa dessa investigação.

Tida como uma das peças fundamentais da organização por ciclos, a função do professor articulador na rede ainda é tema de tensões a cada início de ano letivo. Para que seja autorizada a contratação de um professor articulador, é necessário a escola encaminhar um projeto de intervenção à equipe técnica da Secretaria de Educação, que fará uma análise da solicitação. No ano de 2019, essa autorização, em muitas escolas, só chegou no mês de maio, dias antes da greve da categoria ter sido deflagrada; desse modo, a maioria dos alunos, mesmo com a progressão com apoio pedagógico (PPAP), não tiveram o acompanhamento de mais um profissional para contribuir com a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas no ano anterior.

"[...] professor de articulação que é do laboratório de aprendizagem [...] Então, veio chegar agora, ela não deu nem tempo de tá trabalhando com os alunos. **Eu acho que é superimportante**, infelizmente nós temos... é determinado, né? É só do terceiro ano, até o sexto ano que faz esse trabalho com esses alunos [...] Então, eu acho que deveria ter no mínimo uns dois professores de laboratório de aprendizagem para estar ajudando principalmente do sexto até o nono ano [...] Que é de formação, porque ano passado teve aluno nosso que chegou aqui de outro estado, e que não sabia nem escrever a primeira letra do nome dele [...] Colocamos eles na sala, no laboratório de aprendizagem, por exemplo, no final do ano, eles já estavam escrevendo, já estava tirando no quadro, já estava começando a ler. Então, eu acho que tem importância para tá ajudando principalmente o professor de português." (Coordenador ENCO, grifo nosso).

"[...] Tinham vários alunos que eram analfabetos de vez, e quando terminaram o ano, **na sala de articulação, eles conseguiram ler um pouco, melhoraram interpretação.** [...] E agora a escola não tem essa sala de articulação. Porque o governo alega que aqui não tem sexto ano, então não precisa. E é isso que eu acho errado, o que tá acontecendo." (Professor EOH).

"[...] trabalho do articulador, ele deveria ser mais direcionado para as dificuldades, e não assim, uma... ah, tem várias... porque não é só linguagem às vezes, né, a dificuldade do aluno, eu acho que **o articulador faz um papel muito maior do que aquilo que tá.** Sobrecarregando o profissional. [...] Deveria ser um articulador por área e que atendesse também o 3º ciclo, e não tirar." (Professora ELLP).

"[...] **O trabalho de articulador é muitíssimo importante**, desde quando ele casa junto com o professor. E na articulação você consegue junto com o professor **fazer com que o aluno progride** ali: 'professora, ele tá com dificuldade em tal coisa'. [...] Começou agora, não tem 15 dias, meu bem,

porque o governo cortou. E que dentro da estrutura do ciclo vai fazer falta." (Professora ESLP).

"[...] Eu acho assim, eu acho que o estado, ele demorou até muito esse ano para colocar a figura do professor articulador, porque tem alunos ali que falta muita base, falta... tem que ter um tratamento diferenciado. [...] tinha que ser um para cada disciplina, um para matemática, um para português." (Professor ELMT).

A maioria dos professores articuladores encontram-se no regime de trabalho por contrato temporário. O que intensifica a situação de atrasos nas contratações e posterga o início das aulas interventivas com esse profissional, prejudicando ainda mais a situação de vulnerabilidade da aprendizagem dos alunos que necessitam desse acompanhamento pedagógico.

"[...] Sim, eles são encaminhados para intervenção. Mas, por exemplo, no caso do terceiro ciclo, já é mais complicado, porque eles já estão praticamente saindo, indo pro ensino médio. Então, como que eu vou encaminhar esse aluno para a intervenção, **muitas vezes esse aluno não comparece**. Um pouco é a **vergonha** [...] Tá fazendo reforço porque você não sabe, os próprios colegas [...] E aí os pais também têm aquela queixa, 'ah, porque eu não posso pagar passagem para ele vir no horário diferente tal' [...] só que esse professor, ele tem que trabalhar com a escola toda, eles vão priorizar aqueles alunos que realmente não conseguiram... não sabe mesmo nada. Nós temos alunos que às vezes não sabe nem escrever dentro da sala de aula. [...] Eu tenho dois alunos que têm essa dificuldade imensa pra ler. Eles não consegue ler assim, fluentemente. Aí até eu ia encaminhá-lo, mas eu conversei com a professora que vai trabalhar na articulação, ela disse que, no primeiro momento, ela não iria pegar esses alunos. [...] Como que esse professor vai ter condições de trabalhar vários alunos e melhorar a questão do conhecimento dele. Tinha que ter um para séries iniciais, outro para questão da leitura que era na interpretação de texto, professor de língua portuguesa, e também a questão do professor de matemática [...]. O articulador de matemática." (Professora ENLP).

"[...] A gente coloca uma lista [...] o aluno tem dificuldade, ele vai para articulação, mas o que que eu observei particularmente? A criança quando é sexto ano, você tem facilidade como mãe em você mandar para a escola. [...] mas quando você manda o aluno de articulação para o nono ano é um pouco mais difícil, porque muitas vezes ele não admite a dificuldade que ele tem por ser maior, por ter a idade do restante, 15 anos, por aí. Ele pode até ir, mas acredito assim que o número é bem menor, de ele admitir ou ter vergonha que tem uma dificuldade." (Professora ENGE).

Os professores entrevistados apresentam alguns empecilhos encontrados no desenvolvimento do trabalho do professor articulador. Destacou-se a situação econômica de muitos alunos que se ausentam das aulas com o articulado por ser no contra turno e nem sempre possuem o valor para pagamento do deslocamento da residência à escola. Outro empecilho é o "julgamento" entre pares, ou seja, muitos alunos que necessitam dessa intervenção se sentem constrangidos com os

“julgamentos” dos colegas por estarem participando da “aula de reforço”, como é popularmente denominada.

"[...] conteúdo é o professor que tem que dar conta em sala de aula. Eu trabalhava com os alunos na articulação, a alfabetização e alfabetização matemática. [...] Aqueles que vinham mesmo, todos saíram lendo. Agora, tem aqueles que não vinham. [...] minha maior dificuldade é trazer os adolescentes para articulação, porque eles têm vergonha de vir para sala da articulação, porque os outros chamariam eles de analfabeto, que não sabe ler. [...] quando eu dividia por níveis, independente da idade, 'olha, fulano não sabe, mas você também não sabe, então não adianta você rir do outro'. Que eles começavam a tirar sarrinho. [...] Esse ano (2019) articulação até o sexto. E nós temos alunos lá no sétimo, no oitavo, no nono que não lê, que não dá conta. [...] Que quando eles começaram a pegar gosto pela leitura, começaram a desenvolver, acabou o ano o ano passado. Que foi uma luta para mim levar esses alunos, quando eu consegui que eles fossem, que consegui conquistar a confiança deles, já era final de ano. Agora os alunos necessitando de aula. E, pior, para ele não vai ter. Aí eu até conversei com a coordenadora da escola. Falei, 'olha, vamos tentar encaixar pelo menos esses dois. E agora que eles começaram a aprender a ler, eles não podem ser interrompidos'. Aí ela (coordenadora) disse, 'vamos tentar'. A professora falou que vai tentar... vai atender eles. Ela vai atender dentro do horário desde que ele saia da sala do professor regente, não sei se vai dar certo." (Articuladora ELAR).

A professora articuladora ELAR suscita uma questão grave que acontece na escola: os alunos que deveriam ter garantido a continuidade no processo interventivo serão mais uma vez dessasistidos por um trabalho que é identificado por todos os envolvidos como importante para o sucesso de alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem. Os alunos serão submetidos a uma ação isolada da escola ao invés de ter garantido o que é definido nos documentos legais. Percebe-se incongruência com a situação destacada e com o que está nas Orientações Curriculares, nas quais defende-se que a escola “[...] deve projetar-se para as futuras transformações, preparando os jovens para enfrentar a exclusão e ao mesmo tempo, através da organização coletiva, superá-la.” (MATO GROSSO, 2010, p. 27).

"[...] **o professor articulador, ele é uma peça fundamental**, porque ele trata o menino ali no olho, é ele e a criança, e ali ele vai intervindo como bom alfabetizador que sabe os níveis e onde tá a zona de desenvolvimento proximal que ele precisa intervir e aí ele intervém com atividade diferenciada. [...] **o papel do articulador é esse: é intervenção entre o que a criança já sabe e o que ela não sabe**, e que foi impossível para ela na sala de aula, por N razões. [...] **Uma perda muito grande, um retrocesso, um retrocesso**. Típico de quem não sabe o que está fazendo." (Coordenadora ELCO, grifo nosso).

Quanto à fala dos professores sobre o papel do professor articulador, é unânime a posição acerca da importância desse profissional em contribuir com a intervenção pedagógica dos alunos. É majoritária, também, a compreensão acerca do

prejuízo que os alunos do 3º ciclo terão em não mais ser atendidos pelo articulador no ano letivo de 2019 e, ainda, há a questão da demora na autorização de funcionamento da sala de articulação (laboratório de aprendizagem).

Outras intervenções são citadas pelos entrevistados. O coordenador ENCO destaca a intervenção das disciplinas Matemática e Língua Portuguesa.

"[...] sempre as duas **matérias principais, que é matemática e português**, que é o carrinho chefe, então esses dois professores, eles têm que trabalhar junto com outros professores. Mas a maioria faz esse trabalho de intervenção, principalmente o professor de matemática e português. [...] Hora-atividade³⁵ dele para tá conversando, ou trazer o aluno para tirar dificuldade dele." (Coordenador ENCO).

O professor EOHl relata que a intervenção é realizada ao longo das aulas, pois a semana pós-prova, denominada por ele de intervenção, não é suficiente para "*suprir a necessidade*" do bimestre.

"[...] gente tem tecnicamente, oficialmente duas semanas para você fazer a intervenção depois da prova. Às vezes eu tenho vontade de falar 'filha, duas semanas não dá para você suprir a necessidade, que se em dois meses você não conseguiu, não é uma semana que você vai fazer esse milagre'. [...] Então a minha intervenção é literalmente todo dia." (Professor EOHl).

A professora ESLP relata que, além do apoio com o articulador, aos alunos que apresentam maior dificuldade ela procura dar um atendimento individualizado na própria sala de aula e nos momentos da hora-atividade.

"[...] além disso daí, eu tenho junto para que o aluno não fique retido, e mesmo que ele venha ficar retido na minha matéria, eu dou uma chance, na minha aula, no meio horário/atividade eu dou aula justamente naquilo que ele precisa, acentuação, pontuação [...]. E na articulação você consegue junto com o professor fazer com que o aluno progride ali 'professora, ele tá com dificuldade em tal coisa'. [...] Eu geralmente, eu faço aquele aluno que tem muita, muita dificuldade eu ponho ele para perto de mim, até se possível sentar na minha mesa comigo. Eu apago, eu faço ele fazer, eu pergunto, toda hora eu tô aqui, tô ensi... mas tô de olho nele aqui. E essa é uma maneira de fazer com que a articulação se desenvolva também e ele vai mudar." (Professora ESLP).

³⁵ Em 1998, a Lei Complementar Estadual Nº 50 estabeleceu que os professores efetivos estão sujeitos à jornada de trabalho de 30 horas semanais, sendo 20 horas em sala-de-aula e 10 horas em atividades pedagógicas de planejamento e preparação de aulas, as quais se convencionou chamar de "horas atividades". Em 2014, os professores contratados temporariamente conquistam o direito a receberem 33,33% de sua jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico.

A coordenadora ELCO relembra a ação ocorrida nos anos iniciais com a parceria público-privada³⁶ do Estado e Instituto Ayrton Senna (IAS) com o programa Circuito Campeão.

"[...] eu vi aqui justamente a avaliação em vários pontos, e tinha escolas muito sérias que faziam o acompanhamento, monitoramento e as intervenções pedagógicas de quem não aprendia, por que não aprendia, o que fazer pra aprender. Essa discussão de competência, habilidade agora, naquele tempo já se fazia. E se fazia as intervenções e as crianças aprendiam. [...] estudamos o módulo de avaliação com eles (professores) e fiz com eles oficinas, que foram essas intervenções, e outras intervenções bem pontuais que a gente fez lá." (Coordenadora ELCO).

A coordenadora ELCO enfatiza que, quando as intervenções são realizadas, as crianças aprendem. Cita, ainda, que durante a realização dos estudos na Sala de Educador foram realizadas intervenções pedagógicas pontuais. A entrevistada refere-se à proposta de estudar um tema no momento da formação continuada na escola e elaborar um projeto de intervenção junto aos alunos, numa perspectiva de “reflexão-ação-reflexão” (SCHÖN, 1992), presente no ideário do “aprender a aprender” (DUARTE, 2010).

"[...] parece ser uma coisa básica, mas teve um projeto de intervenção que ensinou às crianças a questão de esquerda e direita, teve um trabalho de intervenção feito com todas as disciplinas, e que a professora de geografia entrevistou muito nessa questão de localização, e que foi um trabalho que deu muito fruto e muito resultado. [...] Uma intervenção eles colocaram o aniversário de Cuiabá. Eles trabalharam assim na matemática com toda a escola e com os conteúdos, tudinho, a escola toda. Pegamos alguns conteúdos e todo mundo trabalhou junto. São cinco intervenções o ano todo. [...] A gente tem uma semana que a gente trabalha para recuperar eles, uma semana, dentro da sala e um período extra também. Após as aulas tem um período que eles ficam na escola para um apoio pedagógico." (Professor ELMT).

O professor ELMT elucida que nesse ano haverá cinco projetos interventivos, esses projetos são elaborados a partir de uma concepção interdisciplinar. Ainda há, segundo o professor, a intervenção via semana de “recuperação” e o atendimento extra-horário de aula.

"[...] Eu estou... toda quinta-feira [...] Eu levo livros, vários livros para a sala de aula para incentivar esses alunos a lerem, para ver se melhora essa leitura. [...] É, porque ele lendo mais, já vai melhorar um pouco a questão do entendimento [...] Por que que eles às vezes ficam alheios na sala de aula? Porque eles não tão entendendo nada que você tá falando, dá a impressão que você tá falando grego pra eles." (Professora ENLP).

³⁶ Ver AMARAL, Maria C. E. Relação público-privado na educação de Mato Grosso. Site: http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253936?locale=pt_BR.

Para a professora ENLP, é importante o incentivo à leitura para contribuir com o tratamento de problemas com a aprendizagem dos alunos. A questão citada de "alheamento" certamente é uma expressão de problemas de fundo no processo pedagógico (dificuldade com a leitura? Déficit em relação a conteúdos de anos anteriores? Fatores dispersivos?), que precisa ser tratada na análise e reorientações do trabalho pedagógico.

4.4.5 O insucesso da alfabetização e as dificuldades/desafios de aprendizagem: "falta de atenção para a alfabetização, os primeiros anos."

A alfabetização é um dos aspectos relevantes apontados como influência sobre as dificuldades e desafios de aprendizagem.

"[...] **falta de atenção para a alfabetização**, os primeiros anos. O método que a escola aplicava era o método silábico, né? Vim de uma escola tradicional. Entretanto, **nós tínhamos uma linha pedagógica, e a criança aprendia a ler com seis anos de idade** e já estava alfabetizada com sílabas complexas, tinha conhecimento. Lógico, os erros de ortografia, eles seguem pela vida e vai se... sendo superados através da leitura, do exercício da leitura e da escrita. Porém, o que a gente percebe com essas crianças, é que quem os alfabetiza não tem conhecimento pedagógico para esse fim que é alfabetizar. Que, no meu ponto de vista, tinha que ser professores formados em linguagem, com uma... uma proposta pedagógica fundamentada nos métodos. Porque a alfabetização, ela não é somente... ela não consiste no ensino da... das letras, da escrita das palavras. É tudo." (Professora ELLP, grifo nosso).

A professora ELLP destaca a questão da alfabetização precária que as crianças estão recebendo. Segundo a professora, em anos anteriores com o método silábico, as crianças aos seis anos conseguiam ler palavras com as sílabas complexas (não canônicas, isto é, que não seguem o modelo básico consoante-vogal).

Nesse momento, a professora ELLP levanta a discussão entre educadores de qual o melhor – ou se há – método mais eficiente para alfabetizar. E registra como aspecto negativo a não existência, a não ser pontualmente em algumas escolas, de uma abordagem pedagógica consistente voltada para a questão.

A articuladora ELAR enfatiza que a alfabetização é um ponto nevrálgico da aprendizagem. Argumenta que os alunos que possuem "estrutura familiar" apresentam um desempenho satisfatório na alfabetização. Relata o caso do menino de 10 anos, não alfabetizado, no qual a escola teve que intervir junto ao Juizado da

Vara de Infância e Adolescência. Após a intervenção judicial, em um abrigo para menores, o aluno apresentou certa melhora no processo de alfabetização.

"E aí quando você recebe esses alunos na articulação, alunos que vêm quarto, quinto, sexto ano, você assusta quando você vê que o aluno, alguns deles não sabem... não conhecem o alfabeto. [...] Nós temos alunos no ensino médio que não conhecem o alfabeto. [...] Porque as crianças que têm uma estrutura familiar, elas conseguem, elas avançam, elas vêm, elas leem. [...] Tem **um aluno com 10 que já estava vendendo droga na escola**, aí nós tivemos que fazer um relatório dizendo como é que tava a aprendizagem, que ele não conseguia ler mesmo. [...] Eu acabei fazendo esse relatório aí a coordenação levou para o juizado, aí fez a intervenção e tirou o menino da mãe. Então ano passado ele saiu pelo menos copiando, ele tirava do quadro, ele já copiava letra cursiva, ele já fazia a junção das palavras, ele já tirava palavra de texto, dentro de texto, ele já conseguia visualizar as palavras de sílabas simples [...] Que é as canônicas e as (não) canônicas, ele conseguia já... começando a desenvolver. Mas ainda não tava aquela leitura fluente." (Articuladora ELAR).

O relato da professora ELAR ratifica o grau de vulnerabilidade ao qual as crianças das camadas populares, como este caso específico de um menino de 10 anos, são expostas e sua influência direta no trabalho pedagógico. O coletivo da escola se vê na complexa tarefa de intervir na instituição familiar para resguardar a segurança do aluno.

É destacada, pela articuladora, a relevância central da formação dos professores e ratificada pela coordenadora ELCO, assim como discutido no item 4.3.4 – Formação docente e a organização por ciclos. Para ela, quando um professor tem o domínio teórico-metodológico do processo de alfabetização, esse profissional terá sucesso no trabalho com os alunos.

"[...] o segredo tá na formação, se você entende como se alfabetiza, por que se alfabetiza, a concepção de alfabetização, você precisa compreender e aí desafiar as crianças a criar e aprender a ler, que a língua não é tão difícil assim. [...] Ele tinha um desespero assim, uma dor dentro dele, porque ele tinha crianças não alfabetizadas. E aí eu dizia pra ele, 'ó, primeiro você tem que fazer ele gostar de você e da matemática, porque aí depois você promove jogos interativos para que ele entenda que a matemática tá em todos os lugares". (Coordenadora ELCO).

Assim como os relatos anteriores, as professoras ENLP e ENGE apresentam a ausência da consolidação da alfabetização e de como esta é condição *sine qua non* para que se aprendam os demais conhecimentos escolares.

"**Deles não ter sido alfabetizado lá atrás**, um aluno que não consegue ler fluentemente, ainda se esbarra nas letras, é porque ele não tem totalmente conhecimento daquilo que ele aprendeu lá atrás, porque se ele tivesse esse conhecimento, ele não teria essa dificuldade. [...] Então é preciso trabalhar isso para que esse aluno avance. Aí entra na questão da alfabetização. Mas

alfabetizar o aluno já lá no oitavo, no nono ano? Você até pode, mas você precisa de um tempo, de um horário disponível para você fazer isso, porque dentro de uma sala de aula não tem condições de **você alfabetizar dentro, por exemplo, do ciclo de terceiro, do segundo ciclo, você alfabetizar um aluno.**" (Professora ENLP, grifo nosso).

"Quando o aluno, ele **tem dificuldade na interpretação de texto, ele não vai conseguir ler um questionário ou uma atividade que seja em cima da geografia ou a interpretação na história ou qualquer outro conteúdo. [...]** É a base. Porque assim, se você prestar atenção, quando o aluno, ele tem **dificuldade na leitura, na interpretação** que conta tanto na escrita e tudo mais, **ele já vai trazer para o restante das disciplinas,** [...] ele não vai conseguir ler um questionário e tentar resolver uma atividade de geografia, de história, até entendimento da matemática, para ele tentar resolver. Então tudo isso interfere. Por que que cabe a articulação em cima do ciclo para aprendizagem do aluno? Por que que cabe? Muitas vezes por causa disso, que é a **questão da alfabetização. Você vê muito aluno chegando no nono ano e tendo essa a dificuldade.**" (Professora ENGE, grifo nosso).

A Assessora técnico pedagógica ATSE lembra que estava previsto para as escolas um "projeto de aceleração" que deveria atender aos alunos que estavam em defasagem idade-ano e que apresentavam problemas iniciais de alfabetização. A ideia era justamente não deixar um aluno ser enturmado com seus pares sem estar convencionalmente alfabetizado. Esse projeto aconteceu nos primeiros anos da implantação dos ciclos, mas depois foi extinto. *"Existia para isso, para a formação, e o projeto de aceleração para acompanhar... a proposta de aceleração para acompanhar esse menino que nunca foi na escola, aí tinha a sala lá de aceleração."* (Assessora técnico pedagógica ATSE).

A maioria dos entrevistados apontaram como um problema para a aprendizagem a não consolidação da alfabetização nos primeiros anos de escolaridade. Uma incoerência quanto à justificativa de implantação, pois a argumentação é que, com a organização por ciclos, a possibilidade de um tempo maior que a criança teria para ser alfabetizada amenizaria os problemas futuros no progresso de sua escolaridade. Essa incoerência remete à contradição fundamental de estabelecimento de objetivos pedagógicos e o recorrente problema nas políticas educacionais de não expansão (ou mesmo redução) do necessário financiamento.

4.4.6 Desaprovação dos Ciclos: Indisciplina e Reprovação: "porque ele já sabe que não vai ter uma reprovação"

Ao longo de quase 20 anos de implantação dos ciclos na rede pública estadual, os professores participantes dessa investigação demonstram que a proposta é

permeada por fragilidades que dificultam a organização do trabalho pedagógico. Dentre as fragilidades destaca-se na Tabela 9.

Tabela 9 - Indicadores de Desaprovação dos Ciclos, Cuiabá, 2017.

Variáveis		n	%
Com a reprovação/ retenção os alunos e as famílias têm maior compromisso com o processo escolar	Sim	20	64,52
	Não	10	32,26
	Não declarado	1	3,23
Fracasso escolar no estado de Mato Grosso	Aumentou com a implantação dos ciclos	14	45,16
	Aumentou com a implantação dos ciclos; não houve alteração significativa em relação ao fracasso escolar	2	6,45
	Não houve alteração significativa em relação ao fracasso escolar	6	19,35
	Diminuiu com a implantação dos ciclos	5	16,13
	Não declarado	4	12,90
A organização por série melhora o processo de ensino e aprendizagem no estado de Mato Grosso	Sim	17	54,84
	Não	10	32,26
	Em parte	2	6,45
	Não declarado	2	6,45

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Para os entrevistados, a ausência de reprovação na rede pública estadual de ensino é a provedora, ou ao menos amplia a possibilidade, de as famílias terem menos compromisso em zelar e acompanhar o processo escolar dos alunos e aumenta o fracasso escolar dos alunos matriculados na rede estadual, que majoritariamente são oriundos das camadas populares da sociedade. A maior parte das respostas indicaram que a organização por série ou “seriação” melhoraria o processo de ensino e aprendizagem no estado de Mato Grosso.

Uma das principais argumentações dos defensores da proposta por ciclos é justamente a possibilidade de que esse tipo de organização escolar diminuiria os índices nefrágicos acerca do fracasso escolar brasileiro.

Nessa direção, para seis professores entrevistados, a não reprovação fortalece a indisciplina em sala de aula. Esse é um dos argumentos para a oposição à organização por ciclos na rede de ensino.

"[...] acho que eles têm uma visão também assim de que **não vai reprovar** [...] Esse que é o problema maior também [...] Uma das dificuldades do ciclo, dela não alavancar é essa. [...] Dos alunos perante a matéria, a disciplina, **porque ele já sabe que ele não vai ter uma reprovação**, então a **maioria dos professores**, também acham essa... **eles sempre colocam essa crítica em cima do ciclo dessa maneira**... 'ah, **não vai adiantar, a gente vai lá, explica, explica, os alunos, tem uns que não tão nem aí, faz de conta que não quer saber de nada, não faz as atividades, os pais não olham caderno para ver se o aluno fez a atividade**', então praticamente é a mesma coisa. [...] Dificuldade para os professores, é essa aí, **porque não tem o interesse deles**, então a partir do momento que ele sabe que **não vai poder tá reprovando**, então ele não tá nem aí, **só vem aqui, dá presença, muitas vezes um vem, começa a bagunçar**, o professor... aí fala... muitas vezes o professor não tem domínio [...] Não é domínio, porque a gente vê o que tá acontecendo, por exemplo, o professor hoje, ele não pode nem barrar um aluno [...] é processo e muitas vezes até um inquérito administrativo [...]." (Coordenador ENCO, grifo nosso).

"Quando eu fui fazer o estágio, aquilo não... a teoria era uma coisa maravilhosa, mas na prática, aquilo era horrível, porque eu comecei a ver que você tava **simplesmente empurrando o aluno**. [...] No ciclo é só aquela minoria que tem a noção de que o conhecimento é importante que faz isso. A grande maioria... porque a diretora fala, a coordenadora fala, os professores falam que **o ciclo não reprova**. [...] eu não me acho um bom professor de ciclo, eu simplesmente tô preocupado com o aprendizado do aluno, **o ciclo não tem nada a ver com o meu interesse em fazer o aluno aprender, o ciclo não tá me ajudando**. Pelo contrário, **o aluno sabendo que ele não vai reprovar, não vai estudar**." (Professor EOHI, grifo nosso).

O professor EOHI evidencia como é presente no discurso da escola a questão de que o ciclo não reprova.

Na mesma direção, a professora ESLP diz que gostaria que voltasse a séries "*Só por causa disso. Só a questão da reprovação.*" (Professora ESLP).

"Pelo fato da escola ter uma resistência enorme, né, não foi muito bem aceito e **até hoje as pessoas culpam a indisciplina dos alunos com o ciclo**, porque eles acham que quando era seriado, os alunos eram mais disciplinados, então eles confundem essa indisciplina do aluno por causa do ciclo. [...] As salas são geralmente com 30 alunos, onde você pega 10 que querem realmente estudar e **20 estão ali só pra tumultuar**, só questão de indisciplina. **Eles associam muito esse número com o ciclo**. [...] Eu acho que a indisciplina e... tipo assim... assim, os alunos se acomodam muito com a política do ciclo. Eles se acomodam, eles ficam ali. [...] ninguém reprova, todo mundo vai para frente, ninguém faz prova.[...] **E o ciclo, eu vejo que o ciclo, ele serve como um apoio para quem não quer estudar**. Porque para

quem não quer estudar, ele só acha que a presença vai passar ele. Então ele só fica ali, responde 'presente', coloca um fone e fica ali só de corpo presente". (Professor ELMT, grifo nosso).

"[...] Eu acho que uma das mais agravantes é a indisciplina em sala de aula. Como trabalhar com a turma indisciplinada. **A indisciplina é ponto-chave para trabalhar nesse ciclo.** Porque o professor, ele perde muito tempo chamando atenção de aluno, para organizar a sala. Tudo cabe dentro da indisciplina. Se você entra dentro de uma sala de aula onde todos estão ali, em círculo, ou seja lá como for, mas voltado para o aprendizado, a coisa flui, o conteúdo flui, você cansa menos. [...] A gente, enquanto professor, a gente tenta sim, a gente faz de tudo para despertar o interesse do aluno, mas, infelizmente, isso não acontece. É... olha, é muito... **é muito assim, difícil trabalhar com esse ciclo.** [...] **Porque o ciclo leva o aluno ao desinteresse de estudar.** [...] **Que se eles estudarem, eles vão passar. Se não estudar, eles vão passar da mesma maneira. Essa é a ideia que eles têm com relação a isso, com relação ao ciclo.**" (Professora ENLP, grifo nosso).

"Pelo fato de não tem uma pressão em cima dele (aluno), que aquilo ali não vai mudar, sim, eu acho. Eu sinto isso." (Professora ENGE). O ambiente de indisciplina encontrado pelos professores em sala de aula é um dos elementos que contribuem com menos tempo dedicado diretamente ao ensino e aprendizagem. Conforme relatório TALIS³⁷, no Brasil, professores declaram gastar 20% de seu tempo de aula mantendo a ordem em sala, comparado com 13% em média nos países da TALIS. Em nosso país, 67% do tempo de aula é efetivamente gasto com ensino e aprendizagem, comparado a 79% em países da TALIS (OCDE, 2013).

Quanto ao foco dado à não reprovação, além de estar presente entre os gestores da escola e dos professores, ele reverbera entre os próprios alunos, o que, para alguns professores, contribui com a indisciplina e desinteresse pelos estudos, pois sabem que serão aprovados para o próximo ano/ciclo independentemente do desempenho escolar.

Segundo a Assessora técnico pedagógica ATSE, na proposta original haveria uma possibilidade de retenção (reprovação) após todo um trabalho com o aluno durante três anos.

"[...] ela tinha uma retenção sim, mas aí tinha reunião com os pais, reunião com o professor articulador para ver o destino dessa criança. Então era passar por esses três anos o professor junto com o articulador ia trazendo o movimento da criança, de cada ano, e ali saía tudo registrado, tudo registrado no sistema, ia tá tudo sistematizado a partir do sistema." (Assessora técnico pedagógica ATSE).

Reitera-se o que foi exposto anteriormente no depoimento da Assessora técnico pedagógica ATSE sobre a descaracterização da proposta na implantação, a

³⁷ BRASIL – Nota sobre o País – Resultados da TALIS 2013. Disponível em: www.oecd.org/talis.

ênfase dada sobre a questão da não reprovação. Passados 19 anos, esse ainda é um dos argumentos mais presentes na fala dos professores como elemento comprometedor do trabalho pedagógico.

Para alguns estudiosos, a escola é um espaço legítimo de transformação; entretanto, é necessário que as condições objetivas sejam fornecidas (ou conquistadas). No movimento da contradição, o espaço que deveria garantir os conhecimentos humanos necessários à transformação humana é o mesmo que exclui, por diferentes mecanismos, a não garantia do acesso aos conhecimentos da humanidade, pela precariedade dos espaços escolares, pela insuficiente formação dos profissionais envolvidos e demais determinantes que imbricam diretamente no sucesso da escola pública e laica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTAMENTOS PARA “SÍNTESE PROVISÓRIA”

Se te contradisses e acusam-te...sorri.
 Pois nada houve, em realidade.
 Teu pensamento é que chegou, por si,
 Ao outro polo da Verdade...
 (Mário Quintana)

E pela contradição é que chega-se ao outro polo da Verdade... ainda que a realidade encontrada no percurso da investigação seja muito mais rica do que foi possível captar, as sínteses se fazem necessárias, até para provocar outros investigadores a irem em busca de outras sínteses sobre a realidade.

Nesse momento, cabe resgatar-se o ponto de partida desta investigação, ou seja, a busca em responder à questão central: qual o grau de efetividade da organização por ciclos de formação humana no Estado de Mato Grosso? Para tanto, estabeleceu-se o objetivo geral: investigar, tomando-se centralmente as representações dos professores, o grau de efetividade da organização por ciclos na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso; e como desdobramentos, os objetivos específicos: 1) descrever as condições objetivas nas quais os professores realizam a organização do trabalho pedagógico, considerando a infraestrutura, recursos humanos, formação de professores; 2) desvelar a representação que os professores têm sobre os ciclos em relação ao sistema seriado; 3) identificar, a partir das representações dos professores, dos coordenadores pedagógicos e da assessora técnico pedagógica, as dificuldades quanto à organização escolar por ciclos.

Diante dos objetivos propostos, o esforço da coleta dos dados possibilitou a elaboração de abstrações que subsidiaram a análise de alguns importantes aspectos, ou, mais propriamente, elementos determinantes do objeto investigado: Da implantação à implementação da organização por ciclos no Estado de Mato Grosso; Condições objetivas presentes nas escolas para o desenvolvimento da proposta; A organização do trabalho pedagógico a partir dos ciclos.

O percurso desta investigação possibilitou a chegada (o “concreto pensado”) à seguinte tese: Os ciclos na formação humana no estado de Mato Grosso, em grande medida reiteraram a lógica de exclusão que caracteriza a educação na sociedade brasileira.

A organização em ciclos em alguns momentos da história da educação brasileira mostrou-se, dentro de um espaço de contradição como é a própria escola, como uma possibilidade de resistência a uma concepção educacional hegemônica. A

análise dos documentos norteadores da política de organização escolar por ciclos de formação humana evidenciou o aporte epistemológico pautado na formação humana como condição para inclusão e a promoção humana. Demonstra, portanto, certa filiação à concepção de educacional crítica, que luta contra proposições hegemônicas liberais, as quais objetivam a formação do ser humano para o trabalho alienado, isto é, como mão de obra a ser subjugada pelas condições dadas na sociedade capitalista.

Contudo, a realidade não se constitui a partir do que está idealizado e registrado em documentos oficiais. Para além da elaboração de políticas públicas, para as instâncias sob a responsabilidade estatal é imprescindível que as condições objetivas sejam proporcionadas à efetivação dos objetivos propostos. Deste modo, a primeira síntese aqui explicitada tratara das condições estruturais (infraestrutura, formação de professores, recursos humanos e materiais) disponibilizadas aos professores para que se possa efetivar a proposta de organização escolar por ciclos.

As falas dos participantes da investigação desvelaram o descompromisso do poder público com a base material necessária ao trabalho pedagógico nas escolas. O sentimento de descaso é constituído a partir da escassez do quadro de recursos humanos para o atendimento às questões que permeiam o processo de aprendizagem e acaba comprometendo o trabalho da equipe pedagógica. Um importante destaque nas falas dos entrevistados é para o trabalho do coordenador pedagógico: ainda que seja um sujeito importante na organização do trabalho enquanto direcionador do trabalho dos professores, o orientador das ações docentes, na maior parte do tempo é impedido de coordenar a organização do trabalho pedagógico, tendo que ser o “gestor de conflitos” entre professores e alunos, alunos e alunos, escola e família.

A fragilidade da ação da gestão escolar, sobretudo do coordenador pedagógico, desequilibra a relação do professor com seu fazer pedagógico, pois este se percebe em meio a situações conflitantes no desenvolvimento do seu trabalho junto aos alunos, sem o suporte que poderia vir dessa função de gestão, no grau desejável. Dentre as situações conflitantes, encontra-se a necessidade de formação continuada para contribuir com a aprendizagem da docência, pois a formação inicial tem se mostrado historicamente insuficiente diante de demandas presentes no contexto da sala de aula; por exemplo, a inclusão de alunos com deficiência, além dos cada vez mais comuns casos de alunos que trazem déficit de aprendizagem dos anos anteriores, em alguns casos, barreiras muito significativas, como a não aquisição da leitura e escrita mesmo em níveis elementares. Os professores declaram que não

possuem formação pedagógica inicial para lidar com a situação de incluir esses alunos no trabalho educativo.

Ademais, na implantação da proposta, a formação continuada ofertada aos professores tem sido insuficiente para a dimensão e as diversidades de situações que deveriam ser repensadas e (des)construídas por aqueles que executam as propostas governamentais. Outro aspecto da formação está imbricado com a formação inicial, haja vista que, de maneira geral, os cursos de licenciatura, responsáveis por formar os professores que atuarão em uma organização por ciclos, em sua maioria não contemplaram os debates sobre a organização diferente da histórica organização por série.

A carência formativa prejudica a assimilação e maturação dos fundamentos didático-pedagógicos e metodológicos da organização por ciclos, o que contribuiu para a “descaracterização”, conforme dito por uma participantes da investigação, e para a supervalorização do aspecto de diagnóstico da avaliação, na dimensão do “veredito final” (aprovar ou reprovar), em detrimento de uma avaliação processual como mecanismo à organização do trabalho pedagógico para a formação humana ao possibilitar que os alunos se apropriem objetivamente dos conhecimentos mais elaborados, “clássicos”, produzidos pela humanidade ao longo da história. É nesse sentido que alguns participantes chegam a vincular diretamente os problemas do campo pedagógico à não reprovação, compreendendo, como decorrência natural desta, a falta de engajamento (“desmotivação”) de alguns alunos.

Outra questão desvelada a partir da fala dos participantes é a precariedade encontrada na infraestrutura predial das escolas; a climatização insuficiente para uma região geográfica que apresenta índices de temperatura elevados na maior parte do ano; o espaço de fomento à leitura e estudo, ou seja, a biblioteca escolar praticamente inexistente – na maior parte das escolas, o que é denominado de biblioteca é uma sala com amontoado de livros didáticos –; laboratórios de informática com equipamentos obsoletos e com conexão à internet ínfima, prejudicando um trabalho pedagógico com os recursos da tecnologia da informação e comunicação.

Isto posto, é potencializado por outra dimensão da desvalorização profissional, qual seja, o alto índice de contratação de professores no regime de trabalho temporário, ocasionando rotatividade no quadro docente das escolas e instabilidade profissional aos contratados. Os professores se encontram, nessa forma, sem a base de condições favoráveis para desempenhar sua função, e as consequências de tal

debilidade são muitas vezes vistas pela sociedade como incompetência e descompromisso profissional.

Após quase 20 anos de implantação dos ciclos na rede sob estudo, a organização do trabalho pedagógico ainda é permeada de dificuldades que, no processo, poderiam ter sido superadas. Os relatos dos participantes confirmam que a relação escola e família é relevante no processo de aprendizagem, mas esta relação é compreendida como estando em “crise” diante da própria conjuntura social na qual as famílias se encontram, efetivamente em condições muito distintas de uma idealização de família que necessariamente estaria (ou deveria estar) atuando no processo formativo em complementaridade à escola. Muitas vezes estas famílias não reúnem igualmente as condições básicas para exercer esse papel, sentindo-se igualmente desorientadas pelo “bombardeio” midiático, pressão desmedida a bens de consumo, dentre outros – características prementes da sociedade atual, marcada fortemente pela reestruturação produtiva orientada pela lógica capitalista.

Determinada também por essa conflitante relação família e escola, a organização por ciclos vem sendo desenvolvida. Um dos princípios explicitados na formulação dessa proposta de organização é a participação do coletivo que inclui não só os profissionais que atuam diretamente com os alunos, mas também que haja uma relação permanente entre os professores e as famílias, que contribua com o objetivo primeiro da educação escolar: a promoção da aprendizagem das máximas possibilidades desenvolvidas pela humanidade ao longo dos tempos. Entretanto a realidade se mostra mais complexa e multifacetada do que se possa pressupor na elaboração de documentos oficiais, e as citadas acusações mútuas, assim como a vinculação direta dos problemas com a não reprovação acaba por ocultar essa complexidade do problema e das possibilidades de superação.

Com a organização por ciclos, o processo avaliativo precisa (e os documentos oficiais assim o explicita) ser repensado, em uma perspectiva formativa, com dimensões diagnóstica, processual e cumulativa, o que encerra significativos desafios. Houve, na implementação da proposta, inserção de instrumentos avaliativos e de registro, para além das provas tradicionalmente pertencentes à cultura escolar. É imprescindível a efetivação de uma avaliação que de fato favoreça aos alunos a superação da alienação, rumo a uma concreta emancipação humana, com a apropriação dos conhecimentos “clássicos” produzidos por gerações anteriores e que são fundamentais à formação consciente do ser humano. Entretanto, o que foi

evidenciado nos dois instrumentos da recolha dos dados foi que o aspecto mais significativo destacado pelos participantes, considerado como um elemento decisivo, é a não reprovação. Uma escola que tenha o mecanismo de reprovação faz parte não só da tradição escolar, como da sociedade em geral; e sua superação precisa se dar não somente pela eliminação, como elemento isolado, mas considerando-se diversos aspectos, como a necessidade de formas mais desenvolvidas de avaliação (efetivamente processual, formativa), da manutenção e desenvolvimento da motivação, das condições necessárias para a sustentação dessa nova forma de avaliação, etc. Do contrário, em caso de insucesso, tende-se a prescrever o retorno à situação anterior, como se observa na fala dos participantes.

Um dos argumentos dos entrevistados é a diminuição da motivação dos alunos para os estudos, na ausência da reprovação. O que se percebe é que a função da avaliação como parte inseparável das atividades humanas, ao invés de assumir um valor no conteúdo e nas possibilidades que esta apresentaria à organização do trabalho pedagógico, passa a ser um mecanismo centralizado no aprovar ou reprovar, ou seja, no nível mais imediato do processo

Ainda que nos projetos político-pedagógicos das escolas participantes dessa investigação explicita-se que a concepção de avaliação é formativa com as dimensões diagnóstica e processual, condizente com as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, não houve evidências de que a concepção avaliativa seja mecanismo de intervenção a ponto de favorecer que os alunos se apropriem dos conteúdos escolares de maneira satisfatória, uma avaliação formativa capaz de desencadear mecanismos de motivação aos estudos; ao contrário, por motivos das próprias condições objetivas presentes nas escolas, a fala da maioria dos participantes demonstra certo saudosismo com a avaliação somativa e classificatória, utilizada como parâmetro de aprovação ou reprovação.

De certa maneira, o insucesso em se estabelecer uma efetiva avaliação formativa contribui com a retenção desmedida de alunos nos bancos das escolas, ou estabelecimento de uma progressão automática, ambas as alternativas repercutindo no que poderia ser denominado como um dos maiores problemas da educação básica: o insucesso na alfabetização ao longo da escolaridade. Há grande preocupação, e não poderia ser diferente, com relação à incidência significativa de alunos que chegam ao 3º ciclo (7º. ao 9º. anos) sem a consolidação dos conhecimentos primários à alfabetização. Ou, mesmo que apresentem certo grau de

alfabetização, ainda em nível aquém do domínio exigido e esperado para o tempo de escolaridade. As avaliações externas, não obstante seu caráter problemático apontado por diversos estudos, têm cumprido o papel de revelar os níveis de proficiência muito abaixo do satisfatório apresentado pelos alunos brasileiros.

A questão do insucesso na alfabetização, argumento central utilizado para a implantação de uma organização por ciclos nas diferentes regiões brasileiras, permanece após tal mudança. No caso deste estudo, no Estado de Mato Grosso, um dos aspectos agravantes é a ausência de mais um profissional (o professor articulador), previsto no projeto de implantação dos ciclos e que deveria contribuir com a intervenção pedagógica, sobretudo, na alfabetização ou consolidação desta para a obtenção do nível de proficiência desejado para o fim do Ensino Fundamental. O professor articulador foi indicado como uma das maiores “mudanças” sendo “peça fundamental” na proposta da organização escolar por ciclos. E tal recurso foi retirado segundo o argumento de que no 3º ciclo do Ensino Fundamental os alunos já apresentam um nível de alfabetização condizente com o esperado a essa fase do desenvolvimento humano. Porém, em meio a pressão de diminuição de recursos financeiros e a Lei de Responsabilidade Fiscal da qual o gestor público tem que administrar, cortes estão sendo realizados na educação em todas as esferas, e no Estado ocorre a ação da retirada de um profissional a mais para intervenção pedagógica no 3º ciclo e a redução da carga horária desse profissional nos 1º e 2º ciclos, sendo agora utilizado o critério do número de turmas em funcionamento nas unidades escolares. Tal medida pode ser caracterizada como priorização de uma orientação econômica típica das últimas décadas, em detrimento do atendimento a uma necessidade educacional, voltada ao desenvolvimento humano.

Diante das análises realizadas a partir da recolha dos dados, a hipótese inicial foi ratificada, possibilitou a defesa da tese de que é baixo o grau de efetivação da proposta de organização escolar por ciclos no Estado de Mato Grosso, reiterando a lógica de exclusão que caracteriza a educação na sociedade brasileira.

A representação dos participantes da investigação quanto à organização por ciclos inclui, no geral, descontentamento e falta de credibilidade na proposta como mecanismo de melhoria da aprendizagem dos alunos.

A partir dessas diversas sínteses, cabe afirmar que a implantação da organização por ciclos apresenta características daquilo que Saviani denomina de mecanismo de recomposição da hegemonia (SAVIANI, 2008), ou seja, diante do

descontentamento geral com educação pública ofertada à população, os grupos hegemônicos se colocam também no campo da crítica, denunciando o caráter antidemocrático da escola, e, propondo estratégias teórico-metodológicas apresentadas com um caráter revolucionário, com o poder, portanto, de enfrentar os problemas e elevar a educação pública a níveis de qualidade que atendam aos anseios da educação para os filhos dos trabalhadores.

Uma situação paradigmática disso se deu no início do século XX, quando o movimento da escola nova apresentou críticas legítimas à escola tradicional. Entretanto, no processo de implementação dos princípios escolanovistas não foram oferecidas as condições estruturais para que se efetivassem os resultados prometidos por essa proposta na educação da classe trabalhadora. De igual maneira cumpre concordar que nesse processo de implantação dos ciclos há argumentos legítimos sobre a necessidade de superação dos problemas da organização por série, tal qual vem sendo historicamente concretizada, que produz majoritariamente a exclusão dos alunos do sistema educacional. No entanto, quando não são garantidas pelo poder público as condições objetivas ao processo de implementação da proposta por ciclos acaba-se, além de não se superar o processo de exclusão, por reforçá-lo; só que agora o fenômeno se manifestando tardiamente, ao final do Ensino Fundamental ou ainda no Ensino Médio. Uma organização escolar por ciclos deveria diferenciar uma proposta para além da supressão da reprovação, ou seja, deveria assegurar a formação humana, conforme é preconizado nos documentos oficiais da rede pública mato-grossense.

Compreende-se que a aprovação sem que o aluno tenha se apropriado dos bens culturais necessários ao seu desenvolvimento ou a reprovação por vários anos letivos em sua trajetória escolar, a ponto de se produzir o abandono dos estudos, ambos os fenômenos são o descumprimento da própria legislação nacional (Nº 9.394/96) ao dispor no Art. 32 que o Ensino Fundamental terá como objetivo o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem com destaque para a leitura, a escrita, o cálculo, a compreensão do ambiente natural e social. Nos dois casos, a escola continua sendo excludente; o que difere é a maneira de exclusão dos alunos do sistema escolar.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica o que se advoga é que os filhos do proletariado tenham condições de se apropriar objetivamente dos conhecimentos

historicamente construídos pela humanidade. Assim, se efetivará a educação para a formação humana.

Mesmo diante da repressão político ideológica que a educação sofre, é imprescindível a mobilização profissional como fonte de resistência a sociedade capitalista que visa uma formação muito aquém do desenvolvimento da consciência para si, na qual se possibilitará a efetivação da formação humana.

Sem a pretensão de esgotar as possibilidades de debates e enfrentamento aos desafios educacionais ligados ao objeto de estudo, espera-se que essa investigação possa contribuir com o direcionamento da educação mato-grossense, bem como instigar outros investigadores da área educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo: novos poemas**. Rio de Janeiro: Record, 1984.

ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. In: Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro de 1999.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DE MATO GROSSO. **Ciclo de Formação Humana: Conhecer, planejar e implementar nas Escolas da Rede Pública Estadual de Mato Grosso**. Cuiabá: ALMT, 2016

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e transferências dos ciclos escolares no País. **Estud. av.** São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, agosto de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de março de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200003>.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out./2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei Nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Institui a Lei Orgânica do ensino secundário. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 17 set./2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 17 set./2017.

_____. **Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 20 mar./2019.

BRECHT, Bertolt. **A Santa Joana dos Matadouros**. Tradução de Roberto Schwarz. Coleção Prosa do Mundo. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

BRUNS, Barbara; JAVIER, Luque. **Great Teachers: How to Raise Teacher Quality and Student Learning in Latin America and the Caribbean**. Overview booklet. Washington, D.C.: Banco Mundial. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0.

Publicado primeiro em inglês; em caso de discrepâncias, prevalece o original inglês. Tradução: Visão Geral - Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. 2014. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 11 jul./2019.

CERVANTES, Miguel de. **O engenheiro fidalgo D. Quixote de La Mancha**. Tradução e notas de Sérgio Molina. Apresentação de Maria Augusta da Costa Vieira. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

CUIABÁ/MT. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Sarã: Cuiabá nos ciclos de formação – na política educacional do presente, a garantia do futuro**. Cuiabá, SME, 2000.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia M.; DUARTE, Newton, orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4.

_____. Luta de classes, educação e revolução. In: **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para Si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUSSEL, Henrique. **A produção teórica de Marx**: um comentário ao Grundrisse. Tradução José Paulo Netto. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Metas Intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas**. S/d. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projcoes.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3.ed. (revista e ampliada). RJ: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Isabella Fernanda. **Os ciclos de aprendizagem em Perrenoud: Uma análise Teórico-Crítica**. Tese em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras/UNESP/Araraquara. 2013.

FONSECA, Zaira V. Dantas da. **A Escola Cabana e a concepção de qualidade social de educação como política pública educacional para Belém/PA (1997/2004)**. Dissertação apresentada a Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2135/6/Dissertacao_EscolaCabanaBel emPA.pdf>. Acesso em: 27 de jul./2019.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

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

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 2015. Tese de Doutorado–Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia de Pesquisa**. Ed. Atlas, São Paulo, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 09 nov./2018.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Elvira S. **Ciclos de Formação: Uma reorganização do tempo escolar**. Coleção Fundamentos para a Educação. São Paulo, Editora Sobradinho, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. *In*: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**. Nº 11 | janeiro-junho De 2012 | pp. 03–11.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 15, feb. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354/6206>>. Acesso em: 08 mai. 2017.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. Tese apresentada à UNESP Araraquara, 2014.

MARTINS, Lígia M.; DUARTE, Newton, orgs. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4.

MARTINS, Lígia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Desenvolvimento do Pensamento e educação escolar: Etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum linguistic.**, Florianópolis, v.13, n.4, p.1572-1586, out./dez. 2016.

MARTINS, Marcos; VARANI, Adriana; CESAR DOMINGUES, Tiago. **Luiz Carlos de Freitas**: “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. *Crítica Educativa*. 2. 202. 10.22476/revcted.v.2i1.79. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315438110_Luiz_Carlos_de_Freitas_A_org_anizacao_do_trabalho_pedagogico_no_contexto_atual_do_ensino_publico_brasileir o Acesso em: 07 jul./2019.

MARX, Karl e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 3ª Edição, São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política: Livro III. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MATO GROSSO. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2008. 288 p.

_____. **Crítica da filosofia do Direito de Hegel**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Seduc, 2000a.

MATO GROSSO. **Cadernos do Educador**. Escola Ciclada. Cuiabá: Seduc, 2000b.

_____. **Escola Ciclada de Mato Grosso: Uma revolução no Ensino Fundamental**. Recado em Revista. Ano III, nº 13, Cuiabá: Seduc, Nov./2000c.

_____. **Resolução Nº. 262/02** - CEE/MT. 05 de novembro de 2002. Disponível em: <<http://www3.cee.mt.gov.br/wmmostramodulo.aspx?15,45,Componente+Arquivo>>. Acesso em: 03 abr./2016.

_____. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: Defanti, 2010.

MAUÉS, Olgaíses. As Políticas de Avaliação da Educação Básica e o Trabalho Docente. **Críticas**, Brasília, DF, v.22, n.48, p. 442-461, mai./ago, 2016.

MELO, Savana Diniz Gomes. Resistência docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MORAES, Maria Célia de. **Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação**. Revista Portuguesa de Educação. N.14, 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102>. Acesso em: 05 mai./2015.

NAGEL, Lizia Helena. **Condições de Educabilidade para uma nova sociedade: reflexões básicas**. *In*: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 54-68; ago. 2010. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/9583/7007>> Acesso em: 10 mai./2019.

OCDE. Secretaria-Geral. BRASIL – Nota sobre o País – Resultados da TALIS 2013. *In*: **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)**. Disponível em: <www.oecd.org/talis>. Acesso em: 11 jul.2019.

OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo de. Amostragem não Probabilística: Adequação de Situações para uso e Limitações de amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas. *In*: **Administração On Line: Prática Pesquisa Ensino**. Volume 2, Número 3 (julho/agosto/setembro), 2001. Disponível em: <https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/veludo_-_amostragem_ao_probabilistica_adequacao_de_situacoes_para_uso_e_limitacoes_de_amostras_por_conveniencia.pdf>. Acesso em: 28 mai.2019.

OREALC/OCDE. Oficina de Santiago. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe**. Paris, França. 2013. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>>. Acesso em: 20 jan.2016.

PARO, Vitor. **Ciclos e Progressão Continuada (Parte 3/5) - Progressão Continuada vs. Promoção Automática**. Youtube: publicado em 29 de Janeiro de 2014. Disponível em: <<http://www.vitorparo.com.br/ciclos-de-aprendizagem-e-progressao-continuada/>>. Acesso em: 15 mai./2019.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

PINO SIRGADO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. *In: Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

PRETTI, Oreste. ALONSO, Kátia Morosov. **Educação em Mato Grosso: desvelando estatísticas (1991-95)**. Cuiabá: UFMT Ed., 1997.

QUINTANA, Mário. **Antologia poética**. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

SARAMAGO, José. **Da estátua à pedra e discursos de Estocolmo**. Belém: Ed. UFPA; Lisboa: Fundação José Saramago, 2013.

SAVIANI, Demerval. Contribuições da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**. Brasília, ano 9. N.45. jan/mar 1990.

_____. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____.DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In: Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf>>. Acesso em: 06 jun./2019.

_____. **Educação em Diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____.Marxismo, Educação e Pedagogia. *In: Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2013b.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, Antônio (coord.)*. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SILVA, Irenice Bezerra da. **A organização do ensino em ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino do Recife: 2001 a 2008**. Recife: UFPE, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13063/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Irenice%20Bezerra%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SILVA, Maria Aparecida da. **Análise da Implantação da Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem na rede municipal de Curitiba/PR (1997/2004)**. Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade

Federal do Paraná (UFPR). 2006. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/6592/disserta%c3%a7%c3%a3o_montada.pdf?sequence=1&isallowed=y>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SILVA, Vânia da. **A dinâmica da incorporação imobiliária na produção espacial em Cuiabá MT**. Campinas, SP: 2016. Tese de Doutorado.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. In: **Educação e Sociedade**. Vol. 29, Nº 105, Campinas: Set./Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 26 jun. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge & HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

UNESCO. **Glossário de terminologia curricular**. Escritório Internacional de Educação da UNESCO (UNESCO-IBE) e Pela Representação da UNESCO no Brasil, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por?posInSet=12&queryId=3c0e2e24-2de6-46c9-829a-d0d759cbbcb3>. Acesso em: 20 de jun./2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Ciclos e repetência: breve incursão histórica no Renascimento e no início da Modernidade. In: FETZNER, Andréa Rosana. (org.). **Ciclos em Revista**: implicações curriculares de uma escola não seriada. V.2, Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

_____. **Indisciplina e disciplina escolar**: Fundamentos para o trabalho docente. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, Lev. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, No. 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/00. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>. Acesso em: 20 fev./2016.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO I – FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 3º CICLO

Este questionário é um dos instrumentos para coleta de dados da pesquisa e tem como objetivos:

1. Delinear o perfil geral e formativo dos professores participantes da pesquisa;
2. Sistematizar informações sobre a organização escolar por ciclos na rede estadual de educação de Mato Grosso.

Sua colaboração no preenchimento deste questionário é imprescindível para a continuidade da referida pesquisa.

UNIDADE _____ **DE**
ENSINO: _____

1. Identificação do(a) professor(a):

1.1

Nome: _____

1.2 Contato: Celular: _____ Whatsapp: _____

Email: _____

1.3 Sexo: () feminino () masculino

1.4 Idade: () 20 a 30 anos() 31 a 40 anos() 41 a 50 anos() mais de 50 anos

1.5 Situação funcional: () efetivo() contratado

2. Formação acadêmica:

	NÍVEL	CURSO	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO
2.1	Graduação			
2.2	Especialização			
2.3	Mestrado			
2.4	Doutorado			

2.5 Caso não tenha graduação, qual curso você gostaria de realizar?

2.6 Caso você não tenha pós-graduação, gostaria de dar prosseguimento à sua formação?

() sim () não

Em qual(is) etapa(s) da pós-graduação?

() Especialização () Mestrado () Doutorado

3. Experiência profissional:

3.1 Qual seu tempo de exercício na/da docência?

3.2 Em quantas escolas você trabalha como docente?

() 1 escola() 2 escolas() 3 escolas() 4 ou mais escolas

3.3 Você exerce atualmente outra atividade profissional remunerada? Qual?

3.4 Você trabalha com quais anos/fase do 3º ciclo?

() 1ª ano() 2º ano () 3º ano

3.5 Há quanto tempo você trabalha nesse ciclo/ano/fase?

3.6 Qual(is) a(s) disciplina(s) que você leciona nesse ciclo/ano?

Área de Linguagem: () Língua Portuguesa () Artes () Educação Física
() Língua Inglesa () Língua Espanhola

Área de Ciências da Natureza: () Ciências

Área de Matemática: () Matemática

Área de Ciências Humanas: () História () Geografia () Educação Religiosa

Outras disciplinas. Especifique:

3.7 Caso trabalhe com turmas do ensino médio, identifique-as abaixo:

() 1ª ano() 2º ano() 3º ano

3.8 Qual(is) a(s) disciplina(s) que você leciona no ensino médio?

Área de Linguagem: () Língua Portuguesa () Artes () Educação Física
() Língua Inglesa () Língua Espanhola

Área de Ciências da Natureza: () Biologia () Química () Física

Área de Matemática: () Matemática

Área de Ciências Humanas: () História () Geografia () Filosofia () Sociologia

Outras disciplinas. Especifique:

3.9 Qual a quantidade total de alunos com os quais você trabalha (aproximadamente)?
 50 a 100 alunos 101 a 250 alunos 251 a 400 alunos mais de 400 alunos

3.10 Qual a quantidade de alunos por turma (aproximadamente)?
 25 a 30 alunos 31 a 35 alunos 36 a 45 alunos mais de 45 alunos

4. Quanto à organização escolar por ciclos

4.1 Na sua formação inicial houve alguma disciplina que abordasse a discussão dos fundamentos teórico-metodológicos da escola organizada por ciclos?
 sim não

4.2 Você participou de alguma formação continuada que abordasse os fundamentos teórico-metodológicos para atuar nesse tipo de organização escolar?
 sim não

Em caso de resposta afirmativa, por favor, responda as **questões de 4.3 a 4.6**

4.3 Há quanto tempo você participou da formação continuada?
 1 mês a 1 ano 2 ano a 3 anos mais de 3 anos

4.4 Qual foi a carga horária da formação continuada que você participou?
 1 a 10 horas 10 a 20 horas 20 a 40 horas mais de 40 horas

4.5 Que metodologia foi utilizada nessa formação?
 minicurso palestra seminário
 oficina congresso coordenador pedagógico
 outro. Especifique: _____

4.6 Qual a instituição formadora?
 Equipe da Seduc (órgão central) Equipe do Cefapro Sala do educador
 UFMT UNEMAT
 _____) Instituição privada: Qual?

4.7 Caso não tenha participado de nenhuma formação (inicial e/ou continuada) sobre os ciclos, você teria interesse em participar de alguma formação?
 Sim Não

Em caso de resposta afirmativa, assinale o(s) tema(s) que gostaria de estudar:
 Avaliação da aprendizagem Interdisciplinaridade História dos ciclos
 Psicologia da educação Planejamento de aula Educação especial

() Dificuldades de aprendizagem () Legislação educacional() Técnicas de ensino
Outros temas.

Especifique: _____

4.8 Você trabalha na organização por ciclos há quanto tempo?

() 1 a 5 anos() 5 a 10 anos() 11 a 15 anos () 16 a 20 anos

4.9 Nesse tempo em que atua na organização escolar por ciclos, você identificou mudanças/diferenças na organização do trabalho pedagógico? () Sim () Não

Em caso de resposta afirmativa, assinale qual(is) mudança(s) ocorreuu(ram):

- () metodologia das aulas () conteúdo escolar a ser ensinado
() instrumentos avaliativos () quantidade de alunos por turma
() professor articulador () alteração no processo de retenção/reprovação
() aumento dos recursos financeiros () aumento dos recursos humanos
() ampliação do tempo escolar () trabalho coletivo entre o corpo docente
() apoio da coordenação pedagógica
() estrutura física escolar (climatização das salas de aulas, mobiliário em perfeito estado de uso, laboratório de informática, biblioteca equipada e atendendo o público escolar)
() registro escolar (diário, fichas e relatórios de acompanhamento avaliativo)

() Outras mudanças/diferenças. Especifique:

4.10 Para você a organização escolar por ciclos em Mato Grosso perpassa por concepção teórica-metodológica identificada como:

- () Progressão automática() Progressão continuada
() Ciclos de aprendizagem() Ciclos de formação humana
() Outras:

Especifique:

4.11 Quando você ouve a frase “escola organizada por ciclos”, qual a primeira palavra ou frase de que você pensa/lembra?

4.12 O que você apontaria como significativo (positivo e negativo) na organização por ciclos com relação à aprendizagem dos alunos?

Positivo: _____

Negativo: _____

4.13 Você acredita que a organização escolar por ciclos constitui melhoria em relação aos problemas de evasão, abandono e repetência?

Sim Não

4.14 Você é a favor da reprovação/retenção como uma possibilidade de melhoria à aprendizagem dos alunos?

ao final do ano ao final do ciclo sou contra a reprovação/retenção

Indique o porquê da resposta acima escolhida por você.

os alunos que não atingiram os objetivos de aprendizagem para o ano terão dificuldades para acompanhar os colegas no próximo ano.

os alunos que não aprenderam os conteúdos escolares previstos para o ano terão dificuldades para aprender novos conteúdos no ano seguinte.

cada aluno é único e o tempo de aprendizagem é diferente, por isso não faz sentido a reprovação/retenção.

o conteúdo não aprendido no ano poderá ser compreendido no próximo ano/ciclo.

o objetivo de aprendizagem para o ano poderá ser retomado pelo corpo docente no próximo ano.

com a colaboração do professor articulador e projeto de intervenção o aluno será capaz de aprender conteúdos escolares que não domina no próximo ano, por isso que a reprovação/retenção é desnecessária.

outros.

Especifique:

4.15 Com a reprovação/retenção os alunos e as famílias têm maior compromisso com o processo escolar? sim não

4.16 Com relação ao fracasso escolar no estado de Mato Grosso, você acredita que:

aumentou com a implantação dos ciclos, pois os alunos chegam ao 3º Ciclo com problemas sérios de alfabetização.

diminuiu com a implantação dos ciclos, pois os alunos têm um período maior para serem alfabetizados e, conseqüentemente, acabam permanecendo maior tempo no sistema escolar.

não houve alteração significativa em relação ao fracasso escolar, muitos alunos ainda continuam com dificuldades aprendizagem, sobretudo, no que tange a questão da alfabetização.

4.17 Você acredita que se a organização escolar no estado de Mato Grosso fosse por séries haveria melhorias significativas no processo de ensino e de aprendizagem?

sim não

5. Organização do trabalho pedagógico

5.1 Como você planeja as aulas?

individualmente com outros professores(outra maneira.

Qual?

5.2 Ao encaminhar alunos para salas do articulador e/ou multifuncional você consegue realizar o planejamento coletivamente com os professores responsáveis por tais espaços?

sim não às vezes

5.3 Na(s) escola(s) em que você atua é possível o planejamento das aulas por área do conhecimento?

sim não

5.4 Para você o planejamento por área prejudica o trabalho com os conteúdos específicos das disciplinas?

sim não às vezes

5.5 Para o planejamento você utiliza os seguintes documentos:

Orientações Curriculares (OCs) Objetivos de aprendizagem (Sigeduca)

Descritores das avaliações externas (Prova Brasil, Avaliação externa estadual, Enem, etc.)

Livro didático Outros.

Especifique:

5.6 Para você o ensino dos **conteúdos escolares** ficam prejudicados a partir do planejamento tendo como foco os objetivos de aprendizagem e descritores de avaliações externas e das orientações curriculares (OCs)?

sim não em parte

5.7 Você utiliza de quais recursos de ensino, listado abaixo?

aula expositiva quadro branco/negro retroprojetor datashow

software educativo biblioteca laboratório de informática

auditório aulas em espaço externo a escola

quadra de esporte outros.

Especifique:

5.8 Você acredita que a avaliação a partir dos objetivos de aprendizagem possa contribuir com a melhoria da aprendizagem dos alunos?

sim, pois com os objetivos de aprendizagem clarifica o ponto de chegada para cada ano/ciclo.

não, pois nem sempre os objetivos de aprendizagem atendem o ensino dos conteúdos escolares.

em parte, pois para a melhoria da aprendizagem só melhorará quando a família assumir o papel que cabe essa instituição social.

5.9 Quais os instrumentos avaliativos que você utiliza para avaliar os alunos?

prova escrita com questões fechadas trabalhos escritos individual

prova escrita com questões abertas trabalhos escritos em grupo

prova oral seminários

caderno de campo outros.

Especifique:

5.10 Você discute/esclarece/expõe aos alunos os critérios/regras de avaliação da aprendizagem?

sim não às vezes

5.11 Você discute com os alunos os resultados obtidos no processo avaliativo mensal/bimestral?

sim, a discussão dos resultados com os alunos contribui para o entendimento do conteúdo trabalhado.

não, pois o tempo não permite.

às vezes é possível fazer a discussão das questões que os alunos não acertaram.

5.12 Existe algum projeto de intervenção a aprendizagem dos alunos que não conseguiram atingir os objetivos de aprendizagem e os conteúdos trabalhados ao longo do mês/bimestre?

sim não

Em caso de resposta **afirmativa**, assinale como é realizado esse apoio.

encaminhamento para o professor articulador na sala de apoio em horário **contra turno**.

encaminhamento para o professor articulador na sala de apoio no **mesmo horário** de aula.

parte da hora-atividade é para atender alunos com dificuldades em acompanhar os conteúdos trabalhados em aula.

encaminhamento dos alunos deficientes para sala multifuncional em horário **contra turno**.

encaminhamento dos alunos deficientes para sala multifuncional no **mesmo horário** de aula.

outros.

Especifique:

5.13 Você gostaria de sugerir alguma mudança para a organização escolar no estado de Mato Grosso? Qual(is)?

Agradecemos a disponibilidade em responder ao questionário!

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO II – FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – 3º CICLO

Este questionário é um dos instrumentos para coleta de dados da pesquisa e tem como objetivos:

1. Delinear o perfil geral e formativo dos coordenadores participantes da pesquisa;
2. Sistematizar informações sobre a organização escolar por ciclos na rede estadual de educação de Mato Grosso.

Sua colaboração no preenchimento deste questionário é imprescindível para a continuidade da referida pesquisa.

UNIDADE DE ENSINO:

1. Identificação do(a) coordenador(a):

1.1 Nome:

1.2 Contato: Celular: _____ Whatsapp: _____

Email: _____

1.3 Sexo: () feminino () masculino

1.4 Idade: () 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () mais de 50 anos

1.5 Situação funcional: () efetivo () contratado

2. Formação acadêmica:

	NÍVEL	CURSO	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO
2.1	Graduação			
2.2	Especialização			
2.3	Mestrado			
2.4	Doutorado			

2.5 Caso você não tenha pós-graduação, gostaria de dar prosseguimento à sua formação?

() sim () não

Em qual(is) etapa(s) da pós-graduação?

Especialização Mestrado Doutorado

3. Experiência profissional:

3.1 Qual seu tempo de exercício? Docência: _____
Coordenação: _____

3.2 Você exerce atualmente outra atividade profissional remunerada? Qual? _____

3.3 Há quanto tempo você trabalha na organização escolar por ciclos?
 1 a 5 anos 5 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos

3.4 Qual a quantidade total de alunos com os quais você trabalha (aproximadamente)?
 100 a 300 alunos 301 a 500 alunos 501 a 1000 alunos mais de 1000 alunos

3.5 Qual a quantidade de professores (aproximadamente) você coordena?
 10 a 30 31 a 35 36 a 50 mais de 50

4. Quanto à organização escolar por ciclos

4.1 Na sua formação inicial houve alguma disciplina que abordasse a discussão dos fundamentos teórico-metodológicos da escola organizada por ciclos?
 sim não

4.2 Você participou de alguma formação continuada que abordasse os fundamentos teórico-metodológicos para atuar nesse tipo de organização escolar?
 sim não

Em caso de resposta afirmativa, por favor, responda as **questões de 4.3 a 4.6**

4.3 Há quanto tempo você participou da formação continuada?
 1 mês a 1 ano 2 ano a 3 anos mais de 3 anos

4.4 Qual foi a carga horária da formação continuada que você participou?
 1 a 10 horas 10 a 20 horas 20 a 40 horas mais de 40 horas

4.5 Que metodologia foi utilizada nessa formação?
 minicurso palestra seminário
 oficina congresso coordenador pedagógico
 outro. Especifique: _____

4.6 Qual a instituição formadora?
 Equipe da Seduc (órgão central) Equipe do Cefapro Sala do educador
 UFMT UNEMAT
 Instituição privada: Qual? _____

4.7 Você tem interesse em participar de alguma formação continuada que aborde aspectos relacionados a organização escolar por ciclos?

Sim Não

Em caso de resposta afirmativa, assinale o (s) tema (s) que gostaria de estudar.

Avaliação da aprendizagem Interdisciplinaridade História dos ciclos
 Psicologia da educação Planejamento de aula Educação especial
 Dificuldades de aprendizagem Legislação educacional Técnicas de ensino

Outros temas.

Especifique:

4.8 Nesse tempo em que atua na organização escolar por ciclos, você identificou mudanças/diferenças na organização do trabalho pedagógico? Sim Não

Em caso de resposta afirmativa, assinale qual(is) mudança(s) ocorreu(ram):

metodologia das aulas conteúdo escolar a ser ensinado
 instrumentos avaliativos quantidade de alunos por turma
 professor articulador alteração no processo de retenção/reprovação
 aumento dos recursos financeiros aumento dos recursos humanos
 ampliação do tempo escolar trabalho coletivo entre o corpo docente
 apoio da coordenação pedagógica
 estrutura física escolar (climatização das salas de aulas, mobiliário bom estado de uso, laboratório de informática, biblioteca equipada e atendendo o público escolar)
 registro escolar (diário, fichas e relatórios de acompanhamento avaliativo)
 Outras mudanças/diferenças.

Especifique:

4.9 Para você a organização escolar por ciclos em Mato Grosso perpassa por concepção teórica-metodológica identificada como:

Progressão automática Progressão continuada
 Ciclos de aprendizagem Ciclos de formação humana
 Outras:

Especifique:

4.10 Quando você ouve a frase “escola organizada por ciclos”, qual a primeira palavra ou frase que você pensa/lembra?

4.11 O que você apontaria como significativo (positivo e negativo) na organização por ciclos com relação à aprendizagem dos alunos?

Positivo: _____

Negativo: _____

4.12 Você acredita que a organização escolar por ciclos constitui em avanço em relação aos problemas de evasão, abandono e repetência?

Sim Não

4.13 Você é a favor da reprovação/retenção como uma possibilidade de melhoria à aprendizagem dos alunos?

ao final do ano ao final do ciclo(sou contra a reprovação/retenção

Indique o porquê da resposta acima escolhida por você:

os alunos que não atingiram os objetivos de aprendizagem para o ano terão dificuldades para acompanhar os colegas no próximo ano.

os alunos que não aprenderam os conteúdos escolares previstos para o ano terão dificuldades para aprender novos conteúdos no ano seguinte.

cada aluno é único e o tempo de aprendizagem é diferente por isso não faz sentido a reprovação/retenção.

o conteúdo não aprendido no ano poderá ser compreendido no próximo ano/ciclo.

o objetivo de aprendizagem para o ano poderá ser retomado pelo corpo docente no próximo ano.

com a colaboração do professor articulador e projeto de intervenção o aluno será capaz de aprender conteúdos escolares que não domina no próximo ano, por isso que a reprovação/retenção é desnecessária.

outros.

Especifique:

4.14 Com a reprovação/retenção os alunos e as famílias têm maior compromisso com o processo escolar? sim não

4.15 Com relação as dificuldades enfrentadas na educação mato-grossense, você acredita que:

aumentou com a implantação dos ciclos, pois os alunos chegam ao 3º. Ciclo semi-alfabetizados e/ou analfabetos funcionais.

diminuiu com a implantação dos ciclos, pois os alunos têm um período maior para serem alfabetizados e, conseqüentemente, acabam permanecendo maior tempo no sistema escolar.

não houve alteração significativa em relação ao fracasso escolar, muitos alunos ainda continuam com dificuldades aprendizagem, sobretudo, no que tange a questão da alfabetização.

4.16 Você acredita que se a organização escolar no estado de Mato Grosso fosse por séries haveria melhorias significativas no processo de ensino e de aprendizagem?

sim não

5. Organização do trabalho pedagógico

5.1 Você acompanha de que maneira o planejamento dos professores?

5.2 Na escola o planejamento das aulas ocorre:

() por área do conhecimento() por disciplina

5.3 Você orienta os professores planejarem as aulas a partir dos seguintes documentos:

() Orientações Curriculares (OCs)() Objetivos de aprendizagem (Sigaeduca)

() Descritores das avaliações externas (Prova Brasil, AVALIA MT, Enem, etc.)

() Livro didático() Outros.

Especifique:

5.4 Você tem dificuldade/dúvida sobre o planejamento e avaliação da aprendizagem a partir dos objetivos de aprendizagem? () sim () não () em parte

5.5 O que você apontaria como dificuldade/dúvida sobre os objetivos de aprendizagem?

5.6 Você discute/esclarece/expõe aos professores os resultados das avaliações interna e externa?

() sim, pois a discussão dos resultados com os professores contribui com as intervenções necessárias realizadas junto aos alunos.

() não, pois a maior parte do tempo de trabalho da coordenação é para atendimento das famílias e resolução de conflitos entre alunos.

() às vezes é possível fazer a discussão dos resultados no momento da formação continuada na escola.

5.7 Existe algum projeto de intervenção a aprendizagem dos alunos que não conseguiram atingir os objetivos de aprendizagem e aos conteúdos trabalhados ao longo do mês/bimestre?

5.8 Você gostaria de sugerir alguma mudança para a organização escolar no estado de Mato Grosso? Qual(is)?

Agradecemos a disponibilidade em responder ao questionário!

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “*A organização escolar por ciclos de formação humana com foco na relação entre aprendizagem e avaliação dos alunos: a representação de professores que atuam no município de Cuiabá (MT)*”.

Pesquisadora Responsável: Kelly Katia Damasceno

Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: SEDUC/MT e UFPA/PA

Telefone para contato do pesquisador: (65) 98416-1806 (Tim) (Watsapp)

E-mail: kkdamasceno@hotmail.com

Objetivo da pesquisa: Analisar a organização escolar por ciclos de formação humana com foco na relação entre aprendizagem e avaliação dos alunos sob a representação de professores que atuam no município de Cuiabá (MT).

A sua participação será voluntária (não obrigatória), sendo você que pode desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento. Essa recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e nem com as instituições envolvidas na pesquisa.

A sua contribuição para com a pesquisa consiste em responder o questionário e conceder entrevista. Para garantir a reprodução fidedigna das informações dadas, a pesquisadora solicitará consentimento para gravação das entrevistas.

A pesquisadora se compromete que em nenhuma hipótese será divulgada a identificação dos participantes e da instituição escolar, em quaisquer publicações ainda que científicas, que sejam produto das análises produzidas a partir das respostas dadas, independentemente das informações dadas. Serão utilizados nomes fictícios para se referir aos sujeitos participantes e à escola.

Os riscos da pesquisa são mínimos, havendo a possibilidade de o participante rememorar situações vivenciadas ao longo do processo avaliativo ao qual foi submetido em sua trajetória escolar e acadêmica, influenciando nas emoções tanto de desconforto, quanto de alegria.

A responsável pela pesquisa se compromete a utilizar os seguintes procedimentos de segurança: garantia de privacidade, a preservação da identidade, garantindo-se o

anonimato e a interrupção da participação na pesquisa, caso o sujeito participante o solicite.

A pesquisa não exigirá gastos de qualquer natureza por parte do participante.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Cuiabá (MT), 10 de agosto de 2017.

Kelly Katia Damasceno
(Pesquisadora Responsável)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Após ter sido informado (a) sobre os objetivos, riscos e condições da pesquisa,

Eu, _____,
CPF nº _____, concordo em participar como voluntária da pesquisa
acima descrita.

Nome do participante da pesquisa:

Contato: _____ Fone: _____

E.mail: _____

Assinatura do participante da pesquisa:

APÊNDICE D - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES REGENTES E ARTICULADORES

- 1) Como você avalia a organização por ciclos? É uma boa proposta? E sua **implementação prática** no Estado?
- 2) Qual a sua análise sobre as **condições de trabalho** para desenvolver o ensino na escola organizada por ciclos?

SOB OS ASPECTOS:

Infraestrutura: salas de aulas climatizadas, sala de professores com condições de estudo e planejamento; biblioteca com acervo adequado a formação dos professores e com incentivo à formação do leitor; refeitório; laboratório de informática com todas as máquinas funcionando;

Recursos humanos: agente de pátio; auxiliar de coordenação; e outros profissionais que contribuirão com o processo de ensino e aprendizagem.

Valorização do professor: Salários; Carga horária integral em uma unidade escolar; Carga horária para formação continuada.

Formação de professores: Formações no Centro de Formação (CEFAPRO); Formação da/na escola (antigo Sala de Educador)

- 3) Qual a dimensão do **insucesso com a aprendizagem**? A que você atribui essas dificuldades?
- 4) Como a organização por ciclos interfere no modo como o **aluno é avaliado** em sala de aula? Existe algum **plano de intervenção** a partir dos resultados alcançados na avaliação da aprendizagem tendo como referência os objetivos de aprendizagem? O plano é efetivado?
- 5) Qual a **maior dificuldade/desafio** em trabalhar na organização por ciclos?

APÊNDICE E - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS

- 1) Como você avalia a organização por ciclos? É uma boa proposta? E sua **implementação prática** no Estado?

- 2) Qual a sua análise sobre as **condições de trabalho** para desenvolver o ensino na escola organizada por ciclos?

SOB OS ASPECTOS:

Infraestrutura: salas de aulas climatizadas, sala de professores com condições de estudo e planejamento; biblioteca com acervo adequado a formação dos professores e com incentivo à formação do leitor; refeitório; laboratório de informática com todas as máquinas funcionando;

Recursos humanos: agente de pátio; auxiliar de coordenação; e outros profissionais que contribuirão com o processo de ensino e aprendizagem.

Valorização do professor: Salários; Carga horária integral em uma unidade escolar; Carga horária para formação continuada.

Formação de professores: Formações no Centro de Formação (CEFAPRO); Formação da/na escola (antigo Sala de Educador)

- 3) Qual a dimensão do **insucesso com a aprendizagem**? A que você atribui essas dificuldades?

- 4) Como a organização por ciclos interfere no modo como o **aluno é avaliado** em sala de aula?

- 5) Existe algum **plano de intervenção** a partir dos resultados alcançados na avaliação da aprendizagem tendo como referência os objetivos de aprendizagem? O plano é efetivado?

- 6) Bimestralmente é apresentada uma **análise dos resultados alcançados pelos alunos** ao coletivo dos professores? Se sim, quais ações são realizadas a partir da análise dos resultados?

- 7) Qual a **maior dificuldade/desafio** em trabalhar na organização por ciclos?

APÊNDICE F - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM A ASSESSORA TÉCNICO PEDAGÓGICA DA SEDUC/MT

- 1) Você estava na equipe de implantação da proposta de organização curricular do Estado. Como foi a elaboração dessa proposta?
- 2) Qual a sua avaliação sobre a proposta que foi elaborada e a que foi implementada ao longo dos quase 20 anos?
- 3) Qual era a maior diferença entre a escola por séries e a escola por ciclos?
- 4) As condições (infraestrutura, recursos humanos, formação de professores etc.) foram oferecidas às escolas, conforme previsto na proposta?
- 5) Qual a **maior dificuldade/desafio** em trabalhar na organização por ciclos?

ANEXO - RESOLUÇÃO Nº 262/02-CEE/MT

Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, no uso de suas atribuições, e tendo em vista o disposto nos Artigos 8º § 2º, 10, 23, 32 § 1º e 88 da Lei n. 9394/96, Artigo 10 da Lei Complementar n. 49/98, Parecer n. 289/02-CEB/CEE/MT, e por decisão da Sessão Plenária desta data,

R E S O L V E:

Art. 1º – As instituições escolares de ensino fundamental e médio vinculadas ao sistema estadual de ensino que estruturarem sua organização curricular no regime escolar por ciclos de formação observarão em suas Propostas Pedagógicas as disposições previstas nesta Resolução, além das normas gerais das Resoluções 118/01 e 150/99 – CEE/MT.

Art. 2º - A opção pelo regime escolar por ciclos de formação deve fundamentar-se numa concepção pedagógica específica e distinta na consideração dos tempos e dos modos de aprendizagem, na utilização de recursos e métodos didáticos, na organização do trabalho e dos ambientes escolares, nos processos de avaliação e de participação, na articulação com outras políticas públicas de suporte social, produtos de elaboração coletiva³⁸, e da decisão de cada comunidade escolar³⁹, expressas no Projeto Pedagógico da escola e nos seus diversos instrumentos de planejamento e ação.

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

³⁸ Artigo 13 da LDB

³⁹ Artigo 12 da LDB

Art. 3º - A organização curricular no regime por ciclos de formação tem por finalidade o interesse pela aprendizagem e a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e convivência social, seu engajamento nos movimentos da sociedade, a formação humanística cultural, ética, política, técnica, científica, artística e democrática, o prosseguimento de estudos, o ingresso e o progresso no trabalho⁴⁰, consolidados no Projeto Pedagógico e no Regimento Escolar.

Art. 4º - A Proposta Pedagógica vinculada ao regime por ciclos de formação pressupõe - fundamentada numa relação dialógica com as diversidades sócio-culturais, com as diferenças étnicas, com os conflitos sociais, com as políticas públicas voltadas à garantia de direitos, flexível e em permanente movimento pedagógico crítico reflexivo - a necessidade de laboratórios pedagógicos, sob responsabilidade de coordenadores/as da ação pedagógica, articuladores/as das diversas atividades educativas e de suporte social.

§ 1º- Os laboratórios pedagógicos são ambientes próprios em que se desenvolvem as atividades de apoio, de estudo, de investigação e de interação destinadas aos professores/as, funcionários/as, pais/mães, alunos/as, com vistas à superação das dificuldades de aprendizagem, à resolução de problemas pedagógicos verificados na prática educativa de cada fase e ciclo, à interação dirigida com grupos específicos da comunidade escolar, com amplo programa de atendimento.

§ 2º - A capacidade de atividade do laboratório pedagógico deve ser proporcional ao número de alunos/as matriculados/as no regime por ciclo.

§ 3º - O programa de atendimento deverá prever os tempos e períodos destinados a cada grupo de atenção, às atividades de interação entre os diversos segmentos escolares e grupos definidos para cada ciclo e turno de funcionamento.

§ 4º - O laboratório pedagógico é um ambiente ou conjunto de ambientes equipados e destinados a esta finalidade em cada estabelecimento de ensino de regime ciclado.

⁴⁰ Artigos 22 e 23 da LDB, Artigo 4º da LC 49/98

§ 5º - As atividades do laboratório devem alcançar tal diversidade que, no conjunto, não excluam qualquer aluno/a visando erradicar processos de estigmatização.

§ 6º - O tempo de trabalho dos/as professores/as regentes de turma nos laboratórios é constitutivo de sua jornada de trabalho semanal.

§ 7º - O tempo de atividades dos/as alunos nos laboratórios é computado como horas adicionais aos mínimos previstos na matriz curricular de cada fase anual, registrado como complemento curricular individualizado.

Art. 5º - A adoção do regime escolar por ciclos de formação pressupõe a duração do ensino fundamental

Ampliada para 9 anos, tendo em vista a ampliação do tempo de permanência na escolaridade obrigatória e observando as disposições do Artigo 11 da Resolução 150/99 – CEE/MT e art. 5º da LC 49/98, exigida a implantação gradativa e a garantia de conclusão de estudos neste regime.

Art. 6º - O regime escolar por ciclos de formação⁴¹ é organizado em função dos tempos de formação humana da infância, da pré-adolescência e da adolescência - na oferta do ensino fundamental - e da juventude - na oferta do ensino médio - ministrado aos alunos com observância regular da relação idade – etapa da educação básica.

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

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

⁴¹ Artigos 8º e 17 – inciso II da Resolução n. 150/99-CEE/MT

§ 2º - No caso do ensino médio, sua composição observará a organização de um ciclo de três anos, correspondente à temporalidade da juventude na formação humana (entre os 15 e 18 anos de idade).

Art. 7º - Para efeito de composição das turmas de cada ciclo, tomar-se-á por referência, de maneira articulada e cumulativamente, os seguintes fatores:

- I. a faixa etária;
- II. a pluralidade de saberes e a diversidade cultural, a maturidade intelectual e afetiva e a multiplicidade de experiências cognitivas dos grupos de alunos/as;
- III. a consideração da vivência e do aproveitamento escolar anterior.

§ 1º - A classificação dos alunos em cada fase no interior dos ciclos de formação, observados os artigos 27 e 28 da Resolução 150/99-CEE/MT, far-se-á mediante juízo do coletivo de professores/as de cada ciclo.

§ 2º - A reclassificação de alunos, observadas as condições dos artigos 29 e 30 da Resolução 150/99-CEE/MT, somente será permitida mediante avaliação do coletivo de professores de cada ciclo.

§ 3º - Durante o período de implantação gradativa dos ciclos, poderão ser organizadas turmas anuais de

superação visando atender grupos de alunos com maior defasagem na relação entre a respectiva temporalidade da formação humana e o ciclo correspondente, de modo a favorecer a enturmação mais adequada no ano imediatamente seguinte.

§ 4º - A idade de referência para a organização dos ciclos de formação, mencionadas no artigo 6º, não constitui critério rígido nem exclusivo para a enturmação, seja:

- a) dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais incluídos em turmas regulares;
- b) em qualquer outro caso, a juízo do coletivo de professores/as do ciclo.

Art. 8º - A progressão dos alunos, mediante avaliação sistemática e periódica de acordo com o Projeto Pedagógico da Escola, poderá ser:

I. progressão simples: para os alunos que desenvolveram sua aprendizagem sem indicação de dificuldade não superada ou necessidade de atividade de apoio pedagógico específico na fase ou ciclo concluído;

II. progressão com plano de apoio pedagógico: para os alunos que tiveram a indicação de dificuldades de aprendizagem não superadas na fase ou ciclo concluído;

III. progressão com apoio de serviços especializados: para os alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

§ 1º – No caso de progressão com plano de apoio pedagógico, o coletivo de professores/as do ciclo deverá explicitar as intervenções pedagógico-didáticas necessárias e/ou assistenciais complementares para a superação das dificuldades.

§ 2º- A progressão com apoio de serviços especializados deverá ser decidida pelo coletivo de professores/as do ciclo e pelos/as profissionais responsáveis pelo atendimento especializado.

§ 3º - As variadas formas de cooperação entre instituições para o apoio especializado deverão ser previstas na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar, observando a normatização específica da educação especial.

Art. 9º - A avaliação concebida como momento de reflexão e análise crítica coletiva e consciência da trajetória percorrida em cada fase, deverá ser prevista no Projeto Pedagógico de maneira a envolver os segmentos escolares, sob a direção do coletivo de professores/as de cada ciclo, orientada com base nos aspectos formativos e cognitivos requeridos para cada aluno/a, em cada fase e área de conhecimento, com registros e procedimentos claramente descritos e de domínio comum dos/as envolvidos/as.

Parágrafo único – Às avaliações que resultem no registro de dificuldades de aprendizagem, correspondem as indicações de atividades alternativas e/ou suplementares a serem realizadas em classe e/ou nos laboratórios pedagógicos, em cada caso.

Art. 10 - Será permitida a conformação de turmas unidocentes no primeiro ciclo do ensino fundamental, recomendada, a partir do segundo ciclo do ensino fundamental e, no terceiro ciclo do ensino fundamental e no ensino médio, será obrigatória a conformação de turmas com professores/as⁴² lotados/as de acordo com a habilitação para as áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada.

Parágrafo único – Buscando evitar o excesso de carga de trabalho de professores/as de áreas de conhecimento, especialmente daqueles componentes curriculares com menor carga horária semanal por turma, recomenda-se a observação de uma relação máxima de 250 alunos por professor/a, assim como o cumprimento da jornada única de trabalho definida em lei ou convenção coletiva de trabalho no mesmo estabelecimento de ensino.

Art. 11 - O Quadro de Profissionais da Escola, além dos/as professores/as regentes de turmas, deverá prever a existência de um corpo de coordenadores/as pedagógicos composto de um profissional com licenciatura plena para cada 250 alunos/as, com jornada de trabalho equivalente à jornada única dos/as professores/as regentes, distribuída nos turnos de oferta do regime por ciclos⁴³.

Art. 12 - As turmas se formarão com grupos entre 23 e 30 alunos para os ciclos de ensino fundamental e entre 30 e 35 alunos para o ensino médio.

Art. 13 – A Proposta Pedagógica deverá contemplar programas de formação continuada para os profissionais de ensino da escola, assim como mencionar as iniciativas e atividades realizadas na instituição ou em cooperação ou convênio com outras instituições de ensino básico e superior.

⁴² Parecer 02/97-CEB/CNE, de 26/02/97, art. 2º, IX, c

⁴³ Artigo 25 da LDB.

Art. 14 – Dada a ocorrência de organização curricular no regime escolar por ciclos de formação anterior a esta normatização, o estabelecimento de ensino com oferta de ensino fundamental e/ou médio já autorizada ou reconhecida em outro regime curricular deverá proceder à informação complementar ao Conselho Estadual de Educação, até 30 de abril de 2003.

Parágrafo único – Neste caso, será indispensável a apresentação de um memorial registrando os processos de tomada coletiva de decisão, ata de adesão a programa comum à rede ou mantenedora, início e gradatividade da implantação e síntese avaliativa dos resultados obtidos desde então.

Art. 15 - Os processos de autorização e de reconhecimento da oferta educacional cumprirão as normas comuns vigentes. Parecer 02/97-CEB/CNE, de 26/02/97, art. 2º, IX, c, Artigo 25 da LDB.

Art. 16 – O Conselho Estadual de Educação promoverá uma conferência estadual para avaliação e ajustes a esta normativa, em vista da análise dos resultados obtidos pelo sistema, até setembro de 2005, de modo a atualizar as orientações com vistas a processos de reconhecimento de cursos autorizados.

Art. 17 – As dúvidas e os casos omissos decorrentes desta Resolução serão apreciados e resolvidos pela Câmara de Educação Básica de Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, observadas as disposições legais e a jurisprudência específica.

Art. 18 – Permanecem vigentes todas as disposições normativas anteriores que não contrariam a presente Resolução, em especial as constantes das Resoluções 150/99 e 118/01 - CEE/MT.

Art. 19 – Revogam-se as disposições em contrário.

Art. 20 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

REGISTRADA PUBLICADA

C U M P R A – S E

Cuiabá, 05 de novembro de 2002.

Profª Luzia Guimarães

Presidente em exercício

H O M O L O G O:

Marlene Silva de Oliveira Santos

Secretária de Estado de Educação