

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ALBERMARY RIBEIRO CHAGAS**

**TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS DEFASADOS IDADE-  
CICLO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE CÁCERES  
DE MATO GROSSO**

**Cáceres-MT**

**2013**

**ALBERMARY RIBEIRO CHAGAS**

**TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS DEFASADOS IDADE-  
CICLO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE CÁCERES  
DE MATO GROSSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Ilma Ferreira Machado.

**Cáceres – MT  
2013**

© by Albermary Ribeiro Chagas, 2013.

Chagas, AlbermaryRibeiro

Trabalho pedagógico com alunos defasados idade-ciclo em uma escola estadual do município de Cáceres, Mato Grosso.

Trabalho pedagógico com alunos defasados idade-ciclo em uma escola estadual do Município de Cáceres, Mato Grosso/ Albermary Ribeiro Chagas. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.  
Orientadora: Ilma Ferreira Machado

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

**ALBERMARY RIBEIRO CHAGAS**

**TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS DEFASADOS IDADE-  
CICLO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE  
CÁCERES, MATO GROSSO.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilma Ferreira Machado  
Orientadora - PPGEdu/UNEMAT

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jorcelina Elizabeth Fernandes  
Membro - PPGE/UFMT

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizeth Gonzaga Dos Santos Lima  
Membro - PPGEdu/UNEMAT

**APROVADA EM: 22/02/2013**

## DEDICATÓRIA

Atribuo o significado de minha vida a Deus, que planejou minha existência no tempo e me deu um desígnio. Por isso, a Ele, agradeço por ser quem sou.

Aos meus pais Mario Arthur Chagas (em memória) e Albertina Maria Ribeiro, o meu agradecimento por me ensinarem para a vida, participando de suas alegrias e tristezas, sempre me incentivando a explorar minhas habilidades e acima de tudo, nunca desistir de meus ideais. A minha mãe, obrigada por ter escolhido ser a minha mãe.

Ao meu esposo José Noêmio e meus filhos Hudson e Alysson que são a razão da minha existência, obrigada por me incentivarem, em cada passo, ouvirem meus sentimentos confusos, angústias e desafios do processo desse mestrado e, acima de tudo, obrigada por me darem o apoio necessário para que eu pudesse investir em mais uma etapa profissional, na Educação.

Aos meus irmãos, Denancy, Marioalberto, Maribel e Anselmo Orlando, cunhadas, cunhados, sobrinhas e sobrinhos, muito obrigado pelo incentivo que cada um expressou, nesta trajetória.

Em especial a minha irmã Maribel que, além do incentivo, acompanhou a construção desta dissertação, teve paciência por ouvir quando estava confusa, pelas contribuições, pelas críticas, ponderações valiosas e a correção dessa dissertação.

A minha primeira orientadora professora Emilia Darci Souza Cuyabano (em memória) o meu muito obrigado por suas orientações, pelo carinho, pela dedicação e compreensão, estará, com certeza, sempre dentro do meu coração.

Deus é maravilhoso, encaminhou outra orientadora, a professora Dra. Ilma, a qual eu, por várias vezes, disse que era o meu anjo da guarda, obrigada pelas oportunidades de aprendizagem, pelos muitos incentivos e pela paciência, nesta etapa final de construção da dissertação, pelo apoio e carinho durante essa fase de amadurecimento pessoal e profissional.

Aos professores do Programa do Mestrado em Educação que participaram de minha formação acadêmica, com suas valiosas contribuições e conhecimentos, foi uma alegria e um aprendizado diário estar com vocês. A vocês todo o meu carinho, admiração e respeito, muito obrigada.

Compartilho com todos vocês mais essa vitória que não é minha, mas nossa.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos amigos de perto e aos de longe, obrigada pelas palavras de estímulo, fundamentais para que eu pudesse dar um passo avante. Ter vocês em meu coração faz toda a diferença!

Aos colegas e amigas (os) da UNEMAT e das escolas nas quais trabalhei durante todos esses anos, nelas aprendi a arte de conviver com as pessoas e desenvolver meu potencial profissional, reconheço as marcas que em mim deixaram e que me ajudaram a ser melhor do que eu era.

A todas as pessoas que fazem parte da escola pesquisada, muito obrigada pela compreensão e colaboração para a construção da minha pesquisa.

A cada uma das pessoas que foram entrevistadas nessa pesquisa e que colaboraram para que esse trabalho fosse assim desenvolvido, meu muito obrigado.

Aos integrantes da Banca examinadora, que leram a minha pesquisa e muito contribuíram pelo enriquecimento deste trabalho, espero servir à comunidade acadêmica, muito obrigada.

Aos meus colegas amigos (as) das turmas do Mestrado que fiz, pelas conversas e experiências vividas, pelos jantares, pelos churrasquinhos, desse tempo, carrego comigo muitas lembranças e a certeza de ter tido o acréscimo imensurável em termos de aprendizagem profissional. O tempo dedicado no contato com os textos, livros, artigos e tantas outras leituras, o exercício de articular e expor ideias e pensamentos, em forma oral e escrita, e o desafio de construirmos uma pesquisa interessante e significativa para a sociedade.

Ao grupo de pesquisa em rede “Observatório da Educação com foco em Matemática e Iniciação às Ciências” onde fiquei por dois anos como bolsista mestranda, onde fiz muitos amigos (as) além de juntos aprendermos muito nas trocas de experiências, reflexões em relação à educação e avaliação nas escolas que fazem parte da pesquisa, o muito obrigado a todos, foi muito bom conviver com vocês.

Agradeço ao Professor João que traduziu o resumo dessa pesquisa, pela sua pronta colaboração.

Valeu a pena caminhar e, aos futuros leitores, espero poder ter colaborado para mais uma faceta de análise necessária à escola brasileira e ao estímulo para a realização de futuras pesquisas.

## ***EPÍGRAFE***

“Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas: os alunos, os professores, os funcionários e os pais, que não estando lá permanentemente, com ela interagem. As pessoas são o sentido de sua existência. Para elas existem os espaços, com elas se vive o tempo. As pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam e recriam. São o recurso sem o qual todos os outros recursos seriam desperdício. Têm o poder da palavra através da qual se exprimem, confrontam os seus pontos de vista, aprofundam os seus pensamentos, revelam os seus sentimentos, verbalizam iniciativas, assumem responsabilidades e organizam-se. As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola que busca de uma educação melhor a cada dia.”

Isabel Alarcão, 2001

## RESUMO

Esse estudo surgiu em um momento de muitas inquietações no ano de 2011, quando algumas escolas do Sistema Municipal de Educação deixaram de atender os alunos da 3ª fase do I ciclo do ensino fundamental, levando muitos alunos a se matricularem nas escolas estaduais. Surgiram, então, muitos questionamentos sobre os ciclos de formação humana e o processo de enturmação ou inclusão dos alunos em defasagem idade-ciclo. Nesse sentido, nesta pesquisa problematizamos *como os professores de uma escola organizada por ciclos de formação humana organizam o trabalho pedagógico no contexto de enturmação, considerando a necessidade da inclusão do sujeito que, por forças sociais e defasagem idade-ciclo, não teve oportunidade para aprender os conteúdos necessários para desenvolver seu conhecimento?* Esse problema suscitou outros questionamentos: *como os alunos inseridos no processo de enturmação significam a relação entre o conhecimento já construído ao longo de sua trajetória escolar e de vida e o conhecimento veiculado no contexto escolar? Em que medida os professores compreendem o conceito de enturmação dos alunos em defasagem idade-ciclo como uma política de inclusão e como um processo de superação das dificuldades dos alunos?* Assim, nosso objetivo, com essa pesquisa, é compreender como se dá o trabalho pedagógico em uma escola organizada por ciclo de formação humana, no contexto de enturmação de alunos em defasagem idade-ciclo. Pautando-nos em uma abordagem de pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso, fizemos análise documental, entrevistamos educadores, equipe pedagógica e alunos, além de realizarmos observações dos momentos e espaços pedagógicos da escola, de modo especial, da sala de aula. Nosso referencial teórico está ancorado em autores tais como: Freitas (2003,2005) Fernandes (2012), Arroyo (1999, 2000, 2011), Mainardes (2001, 2007), Krug (2006), dentre outros, que entendem os ciclos como uma forma de organização dos tempos e espaços escolares que melhor adequa o ensino às características biológicas e culturais do desenvolvimento dos alunos. Os dados da pesquisa apontam que a escola encontra dificuldades em efetivar os ciclos de formação humana, segundo as entrevistadas, em decorrência da falta de interesse dos alunos e dos familiares, e da dificuldade dos alunos em acompanharem a fase em que estão matriculados. Nas falas dos profissionais da educação da escola pesquisada transpareceram problemas relacionados ao processo de enturmação como, a promoção automática de uma fase para outra, falhas no acompanhamento do professor articulador, o não comparecimento dos alunos nos horários programados para as aulas de reforço e a falta de cursos que prepararem os professores para trabalhar com os alunos, entre outras questões. Além das dificuldades dos professores em atuar nessa nova forma de organização do ensino, constatamos que há resistência em relação aos ciclos e à enturmação, observamos também a falta de motivação dos alunos em razão de fatores sociais e econômicos que se refletem na escola.

Palavras-chave: ciclo de formação humana, enturmação ciclo/idade, inclusão, trabalho pedagógico.



## ABSTRACT

That study arose in a moment of many inquietudes in the year of 2011, when some schools of the Municipal System of Education stopped assisting the students of the 3<sup>rd</sup> phase of the I cycle of the fundamental teaching, leading many students to enroll at state schools. Many questions on the cycles of human formation have arisen and the grouping process or students' inclusion in age-cycle gap. In that sense, in this research we problematize how teachers of a school organized by cycles of human formation organize the pedagogic work in the grouping context, considering the need of the subject's inclusion who, by social forces and age-cycle gap, did not have opportunity to learn the necessary contents to develop his/her knowledge? That problem brought other questions: how students insert in the process grouping mean the relationship between the knowledge acquired along their school and life trajectory and the knowledge transmitted in the school context? In what measure the teachers understand the concept of the grouping of students' age-cycle gap as a policy of inclusion and as a process of overcoming student's difficulties? Thus, this, our objective, with that research, is to understand as how the pedagogic work is done in a school organized by cycle of human formation, in the context grouping of students in age-cycle gap. Based on an approach of qualitative research, in the modality of case study, we accomplished a documental analysis, we interviewed educators, pedagogic team and students, besides, we accomplished observations of the moments and pedagogical space of the school, in special, the classroom. Our theoretic referential is anchored on authors such as: Freitas (2003,2005) Fernandes (2012), Arroyo (1999, 2000, 2011), Mainardes (2001, 2007), Krug (2006), among others, who understand the cycles as a form of organization of times and spaces of school that best fit the teaching to the biological and cultural characteristics of students' development. The data of the research point that the school has difficulties in executing the cycles of human formation, according to the t interviewees, due to the lack of interest of students and families, and of the students' difficulty to follow the phase in which they are enrolled. The speech of the professionals of education in the researched school revealed problems related to the grouping process as, the automatic promotion from one phase to another, failure on the following of the articulator teacher, the students' nonattendance to the schedules programmed for the reinforcement classes and the lack of courses that prepare the teachers to work with the students, among other subjects. Besides the difficulties of teachers in working on that new form of teaching organization, we verified that there is resistance in relation to the cycles and to the grouping, we also observed the lack of students' motivation due to social and economic factors that are reflected on the school.

**Keywords:** cycle of human formation, grouping, cycle/age, inclusion, pedagogic work.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBA - Ciclo Básico de Aprendizagem
- CEE/ MT - Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
- PAP - Plano de Apoio Pedagógico
- PASE - Progressão como Apoio de Serviços Especializados
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPAP - Progressão com Plano de Apoio Pedagógico
- PS - Progressão Simples
- SEDUC - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
- UFMT – Universidade Federal do Estado de Mato Grosso
- UNEMAT - Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso
- UNESP - Universidade Estadual do Estado de São Paulo

## **LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS**

Quadro 1: Dimensões Contraditórias De Concepções De Educação, Ciclos E Avaliação....	24
Quadro 2: Perfil dos Entrevistados .....	61

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>16</b>
<b>1.ORGANIZAÇÃO ESCOLAR POR CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA.....</b>	<b>16</b>
1.1 A lógica da escola moderna .....	17
1.2 Ciclos de formação humana e perspectivas de transformação da educação brasileira.....	22
1.3 Os ciclos nas escolas estaduais do estado de Mato Grosso.....	32
1.4 Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Organizada por Ciclos .....	35
1.5 Avaliação, progressão e enturmação .....	39
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>47</b>
<b>2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>47</b>
2.1 O caminho metodológico escolhido .....	47
2.2 Problema e objetivos .....	51
2.3 Contexto e sujeitos da pesquisa .....	52
2.4 Sujeitos da pesquisa .....	57
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>60</b>
<b>3. CICLOS E ENTURMAÇÃO NA REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MATO GROSSO .....</b>	<b>60</b>
3.1 Visão sobre ciclos e enturmação na fala dos entrevistados .....	62
3.3 Preparação para trabalhar com ciclo de formação humana .....	69
3.4 Principais dificuldades .....	71
3.5 Metodologia/recursos didáticos.....	73
3.6 Como os alunos agem e significam o conhecimento .....	77
3.7 Avaliação de ensino no ciclo .....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>98</b>
Anexo I – Roteiro da entrevista diretora e coordenadora.....	98
Anexo II – Roteiro de entrevista para os professores.....	99
Anexo III – Roteiro de entrevista para os alunos.....	100

## INTRODUÇÃO

A educação brasileira, principalmente nas décadas de 80 e 90 do século passado, viveu um processo de intensos questionamentos sobre as condições de acesso e permanência escolar das crianças e jovens, suscitando medidas de reorganização e recomposição da estrutura de ensino. Uma medida significativa, nesse sentido, foi a indicação da necessidade de superação do sistema de séries com sua avaliação classificatória e excludente, e da organização do ensino por ciclos, que visa dar maior sustentação para a aprendizagem dos alunos.

Diversas experiências pedagógicas na perspectiva dos ciclos foram registradas no Brasil, assumindo contornos diferenciados conforme as condições estruturais e políticas estabelecidas em cada contexto, umas lograram mais êxito, outras nem tanto. Todas, porém, têm como traço em comum o fato de provocar certa desestruturação ou desconforto nas sedimentadas práticas educativas da escola seriada. Na esteira de estados como Minas Gerais, Rio Grande do Sul e São Paulo.

A educação mato-grossense já completou dez anos de aplicabilidade da proposta do ciclo de formação humana que foi implantada oficialmente nas escolas públicas estaduais em 2001. De acordo com dados da SEDUC/MT, cerca de 12% dessas escolas organizam-se unicamente por ciclos, 30% por série e 57% conjugam as duas formas, ciclos e série, uma vez que, geralmente o ensino fundamental estrutura-se em ciclos e o ensino médio, por série. Embora a organização escolar por ciclos não seja algo tão recente assim, na prática, muitos professores vivem constantemente angustiados sobre como trabalhar com a organização do sistema em Ciclos de Formação Humana, principalmente nas escolas que recebem alunos para serem reenturmados na forma idade-ciclo.

Esta pesquisa surge em um momento de muitas inquietações no ano de 2011 no início do período letivo, quando algumas escolas do Sistema Municipal de Educação deixaram de atender os alunos da 3ª fase do I ciclo do ensino fundamental. As escolas municipais de Cáceres ainda organizam seus currículos e a estrutura de ensino por seriação, o que tem levado muitos alunos com defasagem de idade a se matricularem nas escolas estaduais. Este fato fez com que o número de alunos para enturmação aumentasse, alarmando os professores, que se viram com muitas dificuldades para trabalhar com alunos ‘defasados’ em relação ao desenvolvimento da turma; isso ocasionou a necessidade de adequação à

metodologia utilizada pelos professores em sala de aula, de modo a atender a essa nova demanda. Nas escolas estaduais de Mato Grosso, essa situação configura-se porque há uma política educacional que estabelece que a escola organizada por ciclos tenha obrigação legal de atender os alunos em defasagem idade-ciclo, organizando o processo de enturmação, uma vez que as dificuldades de aprendizagem não foram sanadas ao longo do processo.

Ao observarmos uma das escolas estaduais de Cáceres que recebeu alunos com defasagem idade-ciclo, foi quando surgiram indagações que deram origem a esta pesquisa sobre os ciclos de formação humana: *como os professores de uma escola organizada por ciclos de formação humana organizam o trabalho pedagógico no contexto de enturmação, considerando a necessidade da inclusão do sujeito que, por forças sociais e defasagem idade-ciclo, não teve oportunidade para aprender os conteúdos necessários para desenvolver seu conhecimento?*

A realidade dos jovens estudantes de Cáceres insere-se na realidade de milhares de jovens brasileiros. Conforme dados contidos no Documento Base do Proeja-Ensino Fundamental/MEC de 2007 alguns desses jovens se afastam da escola em função da entrada precoce no mundo do trabalho; dificuldade para conciliar horário de trabalho e horário escolar; mudança de endereço residencial; baixo desempenho escolar e reiteradas repetências; cansaço; problemas familiares, etc. Ainda de acordo com esse documento do MEC, a maioria deles já passou pela instituição escolar e “carrega uma história marcada por numerosas repetências e interrupções”. No retorno à escola, esses sujeitos “levam significativa gama de conhecimento e saberes construídos ao longo de suas vidas” (2007, p.18), embora não dominem os conhecimentos especificamente escolares. Nesta concepção a escola deve ser reorganizada nos tempos e espaços na busca de atender ao desenvolvimento do educando, considerando-se a heterogeneidade das turmas. No caso dos alunos “enturmados”, o desafio torna-se um pouco maior, uma vez que, geralmente, os estudantes não dominam as ferramentas básicas que lhes permitem acompanhar pedagogicamente a turma na qual está matriculado, ao passo que os professores têm dificuldade de lidar com essa situação.

Nesse sentido, nesta pesquisa pretendemos problematizar questões tais como:

Como os professores de uma escola organizada por ciclos de formação humana organizam o trabalho pedagógico no contexto de enturmação, considerando a necessidade da inclusão do sujeito que, por forças sociais e defasagem idade-ciclo, não teve oportunidade para aprender os conteúdos necessários para desenvolver seu conhecimento?

Como os alunos inseridos no processo de enturmação de uma escola estadual de Cáceres significam a relação entre o conhecimento já construído ao longo de sua trajetória escolar e de vida e o conhecimento veiculado no contexto escolar?

Em que medida os professores de uma escola estadual de Cáceres compreendem o conceito de enturmação como uma política de inclusão e processo de superação das dificuldades dos alunos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um?

De que forma os relatórios individuais dos alunos refletem o processo de enturmação previsto no Projeto Político Pedagógico da escola?

Assim, temos o objetivo de compreender como se dá a organização do trabalho pedagógico numa escola organizada por Ciclo de Formação Humana, no contexto de enturmação, considerando a necessidade da inclusão do sujeito em defasagem idade-ciclo. Para tanto, entrevistamos educadores e alunos da escola pesquisada e realizamos observações dos momentos e espaços pedagógicos os quais são fundamentais para o melhor desempenho da equipe pedagógica.

O texto da dissertação está estruturado da seguinte forma:

No primeiro capítulo, iniciamos com a Organização por Ciclo de Formação. Descrevemos sobre a lógica da escola com a proposta de fazer uma reflexão sobre as concepções de educação e políticas públicas, nos apoiando em pensadores como Luiz Carlos de Freitas, Jéfferson Mainardes, Miguel Arroyo, entre outros, considerando que estes educadores ressaltam a ampla mudança de perspectiva educacional quando do período em que foram inseridos os ciclos. A leitura dessas obras nos fez perceber melhor essas políticas/práticas e o que elas significaram para os professores e administradores escolares. Como aspectos importantes na constituição da forma escolar tratam sobre avaliação, avaliação formal e informal, currículo e procedimentos metodológicos ligados à organização do trabalho pedagógico da escola e do professor.

Na sequência, com o intuito de entendermos a proposta da organização da escola em ciclo, sistematizamos algumas ideias sobre o Ciclo de Formação Humana no Brasil até chegarmos ao Mato Grosso sempre nos apoiando nos teóricos que discutem sobre o assunto, seguido da avaliação, progressão e enturmação na escola ciclada que a SEDUC/MT (2000) traz como proposta desse novo modelo de escola, a legislação que rege e a resolução de como devem funcionar as escolas organizadas por Ciclo de Formação Humana. No fechamento deste capítulo, optamos por escrever um pouco sobre o uso dos jogos na aprendizagem, sem aprofundamento nessa temática porque não se trata do foco do nosso estudo. Destacamos essa parte como procedimento metodológico e apoio pedagógico, já que os jogos e materiais

manipuláveis proporcionam aos alunos do Ciclo de Formação Humana experiências diferentes, contribuindo para uma aprendizagem mais prazerosa e abrangente.

O segundo capítulo traz os aspectos metodológicos da pesquisa, partindo do problema da nossa pesquisa, apresentando os objetivos, o caminho metodológico, o contexto e sujeitos da pesquisa. Situamos a nossa pesquisa no campo da abordagem qualitativa, que privilegia a descrição da realidade e a coleta de dados no ambiente onde acontece o fenômeno, preocupando-se em apresentar, junto com a visão do pesquisador, o ponto de vista do sujeito/participante da pesquisa.

No último capítulo apresentamos as análises dos dados da nossa pesquisa, tentando conjugar informações coletadas por meio de entrevistas, observações e análise documental e, em seguida, fazemos as considerações finais.



## CAPÍTULO I

### ORGANIZAÇÃO ESCOLAR POR CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA

A maneira de ver e entender a educação vem sofrendo modificações ao longo do tempo, tendo nesse processo grande contribuição de filósofos e educadores que refletiram sobre a educação, desde os primórdios até os dias atuais. Diversos educadores/pensadores, cada um a seu tempo, alguns dedicando uma vida toda a essa causa, deram a sua contribuição, transitória ou duradoura, porém todas, de alguma forma, foram imprescindíveis para o avanço do sistema educacional, na perspectiva de conquistar uma educação de qualidade para todos os seres humanos

Refletir sobre o passado permite ao educador, no contexto atual, maior compreensão da sua ação pedagógica, principalmente quanto à importância do seu papel de educador no contexto social em que vivemos. Cabe aos educadores se preocuparem com a formação humana de seus alunos; é por meio de atividades pensadas, bem elaboradas e pesquisadas, voltadas para a realidade dos educandos que podemos atingir o sucesso da aprendizagem.

Muitos pesquisadores, educadores e cientistas têm buscado alternativas pedagógicas para resolver os problemas educacionais. A educação estabeleceu algo a mais a partir do século V a.C que foi a formação do cidadão, configurando-se assim, o modelo ideal na educação grega, chamada de Paidéia, que tinha como objetivo geral construir o homem como homem e cidadão, já que a formação que antecedeu essa fase da história da educação era considerada satisfatória se contemplasse a ginástica, a música e a gramática. A Paidéia se afirmou de maneira orgânica e independente, assinalando a passagem da educação para a pedagogia na época dos sofistas e de Sócrates delineando as características universais e indispensáveis da filosofia. Platão definiu Paidéia como "(...) a essência de toda a verdadeira educação ou Paideia é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento" (apud JAEGER, 1995, p. 147).

Segundo Arroyo (2011), na reflexão pedagógica sobre a formação humana a volta à Paideia sempre nos surpreende, a ousadia no projeto político pedagógico nos permite descobrir, a cada releitura, os enigmas da educação e da aprendizagem nas novas orientações. Para os gregos não era importante aprender um ofício, a Paidéia ensinava ser, não havia quem

ensinasse a fazer. Entretanto, essa ideia de formação de um cidadão “belo” e “bom” submerge ou camufla uma sociedade grega que colocava uma clara divisão entre cidadãos civilizados e bárbaros sem direitos. Então, essa concepção de formação educacional para o exercício de todas as potencialidades do cidadão, como a filosofia Paidéia, acabava por privilegiar os “bons”, de forma que se tornassem cada vez melhores, mas, por outro lado, excluía ainda mais os já excluídos. Ou seja, essa filosofia traz um ideal de homogeneização que certamente não cabe na sociedade atual. Em sua teoria da educação Arroyo fixou que para acontecer uma modificação real na educação de nosso país, os docentes e educandos têm necessidade de exercer um direito que lhes é inato: a liberdade, a qual ele chama de liberdade de ser.

Para Arroyo (2011, p.48), a educação sempre foi vista como

um enigma, uma incógnita, desde a Paideia. Sobretudo a formação ética, da virtude, das condutas. É significativo que muitas imagens de convívio feliz estejam caindo diante da tensão que as condutas infantis e juvenis provocam nas escolas. Porque esse é ponto nuclear onde a educação foi um enigma: formar o sujeito livre. Nesse ponto as metáforas do jardineiro nunca foram as mais apropriadas. Apenas por detalhes, à diferença das plantas, o ser humano, desde criança é um sujeito livre. Aprendendo a liberdade. Quando mais as crianças, os adolescentes ou jovens aprenderem a liberdade mais tenso será o ofício de ensiná-los e formá-los. Precisamos construir outras imagens e metáforas de nosso ofício.

Se as ideias de Comenius representaram um avanço para o tempo em que ele viveu, podemos nos conformar com a visão, defendida por ele, da criança como uma plantinha que precisa ser cuidada e cultivada para crescer com vigor e gerar bons frutos, pois a criança difere-se substancialmente das plantas e de outros animais, uma vez que possui uma humanidade, caracterizada pela capacidade de pensar e agir, é sujeito social e não meramente elemento natural.

Nesse sentido, cabe compreendermos a lógica de funcionamento da escola para entendermos melhor o processo de formação da criança e do jovem no contexto de nossa sociedade atual, onde tanto se questiona sobre a necessidade de efetivarmos uma educação que de fato atenda aos interesses da maioria da população. Uma educação que amplie as possibilidades para o reconhecimento da diversidade, da diferença, de maneira a acolher a todos os indivíduos, independente de idade, cor, sexo, gênero, ou qualquer outra característica que define as pessoas.

### **A lógica da escola moderna**

Qual é a lógica da escola moderna? Por que tantas propostas pedagógicas importantes no sentido da melhoria do ensino acabam, muitas vezes, por caírem no descrédito da comunidade escolar e ganhar pouca efetividade?

Até que ponto os ideais da escola para todos, defendidos pela lógica moderna liberal, têm se traduzido em prática?

A lógica da escola moderna é a lógica econômica, capitalista, da mão de obra barata, da utilidade, da competitividade, do individualismo e da livre concorrência, o que gera desigualdades e exclusão.

Ao longo dos anos escolares, já estava cristalizado no imaginário da sociedade a ideia que a sala de aula era o espaço mais famoso da escola e a seriação de atividades o tempo mais empregado pelos atores envolvidos. Nessa perspectiva, a escola deve cumprir então o seu papel de instituição social, conforme o que a sociedade espera dela. A lógica da escola moderna é a lógica econômica, capitalista, da mão de obra barata, da utilidade, da competitividade, do individualismo e da livre concorrência, o que gera desigualdades e exclusão.

Freitas (2003, p. 14) ressalta que a escola, não é um sistema social qualquer e um local ingênuo, mas ela tem uma função que é expressa da seguinte forma:

A função da escola em nossa sociedade é “prover o ensino de qualidade para todos os estudantes, indistintamente”. Os liberais propõem que a escola ensine todos os estudantes, independentemente do nível socioeconômico destes. Segundo essa versão, a desigualdade social deve ser compensada no interior da escola pelos recursos pedagógicos de que esta dispõe. A isso chama-se “equidade”, segundo eles. Cabe à escola encontrar os meios de ensinar tudo a todos – essa é uma das funções proclamadas com muita força nos últimos anos.

De acordo com Freitas (2003) a tese da escola eficaz contrapôs Coleman com seus colegas, em 1966, na conclusão de suas pesquisas nos Estados Unidos, questionando o fato de a escola fazer a diferença na aprendizagem do aluno, já que para eles “o nível socioeconômico era mais determinante dos resultados desse aluno do que os recursos pedagógicos que poderiam ser arrematados para prover sua aprendizagem” (p. 15).

Na continuidade dos estudos, mesmo amenizando a percepção de Coleman, não foi possível alterar o fato de que o nível socioeconômico era mais determinante nos resultados desse aluno do que os recursos pedagógicos que a escola poderia colocar à disposição de sua aprendizagem. A escola tem um papel a cumprir e pode fazer alguma diferença nessa relação. Contudo, não é possível transferir o problema de aprendizagem apenas adequando ou não

“recursos pedagógicos da escola”, ocultando a diversidade de “nível socioeconômico dos alunos, que é uma variável relevante na explicação do fracasso escolar” (idem).

A sociedade que está organizada ao redor da escola afeta profundamente o cumprimento do papel fundamental dessa instituição que é de ensinar com qualidade a todos os alunos. Essa seria, nas palavras de Freitas (2003), uma forma ingênua que impõe à escola um papel que ela está longe de cumprir, em uma sociedade marcada por questões políticas e sociais que afetam diretamente o ensino de qualidade “para todos”. Ensinar tudo a todos pode ser nosso desejo, mas está longe de ser o compromisso social da escola na sociedade atual, porque

{...} há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares- queiramos ou não, gostemos ou não. Que elas não sejam deterministas, que possam ser alteradas mais para lá ou mais para cá, somente afirma sua existência. (FREITAS, 2003, p. 18).

Na constituição das “hierarquias escolares”, não podemos deixar de considerar um elemento fundamental nesse processo, que é a avaliação. Por isso, nos deteremos um pouco na questão da avaliação no sentido de entender as relações que ela costura no interior da escola e que afeta a vida de todos: educadores e educandos, refletindo com mais força neste último.

A avaliação é um elementantíssimo da organização escolar e pedagógica. De acordo com Freitas (1995) a avaliação deve ser analisada em dois níveis:

Seus efeitos no interior da sala de aula, como avaliação/objetivos do ensino, têm como hipótese compreender e transformar a escola.

No nível da escola como um todo, na forma de avaliação/objetivo da escola, expressos por um projeto político pedagógico (formalmente ou não através do conteúdo/método).

A função social atribuída à escola capitalista controla as ações no interior da escola e na sala de aula, em meio a tensões, resistências e contradições existentes na disputa pelo controle técnico/político da escola. O privilégio da disputa é exatamente, a fixação dos objetivos/avaliação da escola e do ensino. Esta categoria tem como hipótese um componente acionador que serve para compreender e transformar a escola. O desenvolvimento do conteúdo/método é outra categoria importante na organização do trabalho pedagógico e está intrinsecamente relacionada com a categoria avaliação/ objetivos.

E como a avaliação se manifesta? O lado mais conhecido é o da avaliação formal. Contudo, a avaliação manifesta-se, também, de maneira informal, produzindo seus efeitos no ambiente pedagógico.

A avaliação formal, conforme entendimento de Freitas (1995), compreende aquelas práticas que incluem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, tais como provas e testes, de maneira que os resultados podem ser examinados claramente pelo aluno. Entretanto, o autor visualiza de forma contraditória a avaliação informal, entendendo-a como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto; é aparentemente realizada sem intenção determinada, mediante comentários que o professor faz sobre o comportamento ou desempenho do aluno.

O autor enfatiza que avaliação formal e informal são aspectos de um único e mesmo fenômeno nos processos que constituem as práticas de avaliação, embora nas práticas avaliativas, geralmente, prevaleça à avaliação formal, sendo minimizado o peso da avaliação informal no processo pedagógico. A pesquisa realizada por Freitas (1995), na região de Campinas, estado de São Paulo, evidenciou que, em grande medida, a avaliação informal acaba ditando o resultado da avaliação formal – o que nem sempre é algo interessante, porque se para o professor determinado aluno, no dia a dia da sala de aula, é tido como “relapso” e “desinteressado”, a tendência é o professor relativizar o desempenho obtido na avaliação formal.

No processo educacional brasileiro já é amplamente conhecido o predomínio da avaliação classificatória, refletindo os princípios da pedagogia tradicional e configurando uma escola seletiva que consagra os mais “aptos” e condena os “inaptos” à reprovação e exclusão escolar, a exemplo do que faz o mercado de trabalho. A preparação de mão-de-obra pelo capitalismo diz respeito às necessidades da forma atual da escola, que modificou sua organização de séries para ano escolar; o conhecimento foi fragmentado em disciplinas que foram subdivididas em partes nos anos, com uma determinada agilidade de aprendizagem e conhecimento. Portanto, esta é a lógica escola moderna. Esse aspecto é enfatizado por Freitas (2003) quando afirma que:

Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano (ou sai da escola) (FREITAS, 2003, p. 27).

Para se verificar estes processos pontuais foi indispensável à escola se apropriar de “motivadores artificiais” em companhia dos “motivadores naturais” para desenvolver um sistema de avaliação como forma de estimulador de aprendizagem e controlador de

comportamento aleatório das crianças para as avaliações introduzidas pelas estruturas artificiais (prova, testes, etc), trocado por notas.

Segundo Freitas (2003), nesses processos de avaliação, o aluno é “motivado” a pensar a nota como a fundamental ancoragem, acompanhada pela pressão familiar que o impulsiona a estudar para tirar boas notas e ‘passar de ano’, e não para adquirir conhecimento.

Como na escola aprendem-se/ensinam-se relações, a avaliação assume a forma de uma “mercadoria” com as características de dualidade existentes na sociedade capitalista: valor de uso e valor de troca, com predomínio do último sobre o primeiro. “Aprender para trocar por nota.” (FREITAS, 2003, p. 28).

A construção pessoal e o domínio de intervenção no mundo fazem com que o aluno se conforme cada vez mais em tomar a aprendizagem como algo que só tem importância a partir da nota ou aceitação social, que lhe é externa, assumindo o lugar do conhecimento.

Nos últimos tempos houve uma flexibilização no processo avaliativo, principalmente, com a configuração dos ciclos, que possibilitou o aparecimento de outros termos como progressão/retenção e permanência do percurso do aluno, sendo possível realizar formas variadas de progressão escolar como avançar normalmente para outro ano/ciclo ou permanecer retido no ciclo, porém, com um atendimento diferenciado, e mais individualizado, em sala de aula. Essas formas são nominadas Progressão Simples (PS), a Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP) e Progressão com Apoio de Serviço Especializado (PASE). A estrutura de ciclos tem se mostrado interessante até mesmo para o próprio governo que tem intenções de melhorar os índices escolares, para além da superação da seriação.

Portanto, está claro que a escola não é uma instituição independente da sociedade, e que ela tem um papel fundamental na formação da criança e do jovem. Porém, esse papel não deve ser visto de modo ingênuo, pois há contradições que permeiam esse processo. Ensinar com qualidade todos os alunos na escola é um grande desafio, pois os sujeitos têm tempos diferentes para aprender, além dos conhecimentos que trazem do meio externo serem bastante diversificados. Então, surge como um ponto de interrogação “como podem todos aprender tudo” e em um mesmo tempo?

É salientado por Freitas (2003, p. 19) que toda essa lógica nos faz duvidar da função social da escola proclamada pelos liberais: “ensino de qualidade para todos”, sendo diferente o anseio e o fato, já que na implantação dos ciclos e da progressão continuada existe um confronto permanente. O aluno matriculado no sistema seriado pode ser reprovado ou aprovado em qualquer série. Já no sistema da progressão continuada, o estudante pode ser

reprovado apenas no final de cada ciclo, permitindo que a aprendizagem seja progressiva e continuada, dissociando o tempo para aprender os conteúdos do limite de ano, série ou período.

A concepção de educação básica nas escolas organizadas em ciclos possui contestações significativas em relação à função da escola, ao currículo e à avaliação a serem trabalhados. Essas reformas surgiram na busca de modificar os índices de reprovação/repetência e exclusão nas escolas, que eram muito altos. De acordo com Freitas (2004, p. 16) “...a taxa de repetência no ensino fundamental, que já vinha caindo, tem uma forte queda entre 1995 e 1998 e volta a crescer, ainda que pouco, em 1999 e 2000, para ensaiar uma pequena queda novamente em 2001.” Para isso, principalmente a avaliação teria que ser diferenciada da anterior que era classificatória, condenando à reprovação – e permanência na mesma série - o aluno que não atingisse a média proposta pela escola.

Pensar, então, a lógica da escola é compreender que há um desequilíbrio entre o que determinam as políticas públicas que apontaram o ciclo como uma solução pedagógica mágica e um discurso cristalizado pela tradição no chão da escola. O descompasso é evidente, fazendo com que o processo de funcionamento pleno dessa forma de organização do tempo escolar seja mais moroso do que muitos esperavam, principalmente os seus idealizadores.

Mudar a lógica da escola na perspectiva de consolidação das políticas de ciclos implica em pensar em uma lógica que não esteja sustentada nos princípios do capitalismo, mas na valorização do sujeito como ser humano. Implica também em pensar nos elementos constituintes da estrutura e organização escolar: seus objetivos, métodos e avaliação. Veremos, a seguir, quais são os fundamentos da organização escolar por ciclos de formação humana, bem como os principais desafios para a concretização dessa proposta educativo-pedagógica.

### **Ciclos de formação humana e perspectivas de transformação da educação brasileira**

No Brasil a organização do ensino na forma de Ciclo teve o seu início na década de 80, fundamentado em parâmetros que pudessem orientar o ensino e aprendizagem para atingir alguns objetivos políticos fundamentais como amortizar os índices de evasão e reprovação nas séries iniciais, com a intenção de abolir o fracasso escolar ao longo do tempo permitindo os diferentes ritmos respeitando a aprendizagem dos alunos. Lüdke (2001, p.30), ressalta que: “a ideia de organizar a vida da escola em ciclos, em lugar de séries, pode representar uma boa alternativa, para se atender às reais necessidades vividas pelo aluno em sua evolução”.

A forma de se trabalhar em ciclos, foi assegurada através da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB, 1997, p. 13) em seu artigo 23:

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

Foi a partir da década de 1990 que os ciclos escolares foram introduzidos como tema central nos debates políticos, nas reuniões pedagógicas das escolas, nas comunidades de um modo geral, nos meios de comunicação, levando ao público a discussão sobre o papel social da escola (MAINARDES, 2009). Isso fez com que a comunidade escolar refletisse sobre a qualidade e a concepção de ensino a partir desta perspectiva, assim, o impacto do ciclo nos processos de ensino-aprendizagem e avaliação escolar causou mudança de paradigmas. Nessa mesma década, os ciclos foram implantados em alguns estados do Brasil, em algumas escolas já que foi dada a liberdade para que os governos dos estados escolhessem esta modalidade com o lema *Educação para Todos*.

As diferentes propostas de políticas educacionais colocadas como diretrizes nas duas últimas décadas têm como objetivos comuns a garantia de acesso e permanência dos alunos nas escolas, sustentando a todos o direito fundamental à educação. Contudo, existem algumas diferenciações entre essas propostas.

Freitas (2003, p.12) argumenta que nos últimos anos foram colocados alguns termos novos no cotidiano da escola como programas de aceleração, progressão continuada, ciclos de formação, avaliação e promoção automática, reforço, e neles emaranhada uma rede de relações, de caráter político, métodos e concepções. De acordo com esse autor houve duas experiências pedagógicas que foram muito importantes, uma em Belo Horizonte, em 1994, com a escola Plural, e outra em São Paulo, em 1998, na implantação da progressão continuada:

Por caminhos diferentes, cada uma dessas experiências vem procurando reordenar os tempos da escola e vem revelando os limites, as possibilidades e os impasses destas propostas e das políticas públicas que cercam sua implantação. Os processos avaliativos, os quais são centrais na forma de organização da escola, não poderiam passar ilesos neste reordenamento de tempos e espaços. Não bastasse a própria ênfase dada pelas políticas públicas a tais processos avaliativos, dentro da escola a experiência com ciclos fez brotar um debate bastante



intenso sobre as práticas avaliativas, envolvendo professores, estudantes, dirigentes e até mesmo os pais, uma vez que se colocou em xeque a reprovação. (FREITAS, 2003, p.8).

Duas formulações que foram frequentemente chamadas de “ciclos”, na perspectiva de Freitas (2003) não deveriam ser, já que se trata de uma diferenciação entre a estratégia de “organizar a escola por ciclos de formação que se baseia em experiências socialmente significativas para a idade do aluno” e de “agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno”.

No caso de Belo Horizonte, citado por Freitas no seu livro, era uma proposta para redefinir o tempo e espaço da escola, diferente de São Paulo, também relatado pelo pesquisador, que a considerava um instrumental com o interesse de viabilizar o fluxo dos alunos e apostar na melhoria da aprendizagem dos mesmos, a partir de apoios pedagógicos como reforço, recuperação, com uma proposta de eliminar a repetência no Ensino Fundamental, com a garantia de que, além do acesso, os alunos pudessem permanecer na escola. Neste caso, o autor aponta duas concepções diferentes, sendo a de Belo Horizonte “Ciclo” e a de São Paulo “Progressão Continuada”.

A seguir, apresentamos um quadro comparativo, formulado por Freitas, (2003. p.73), que descreve as diferenças entre Progressão Continuada e Ciclos.

#### Quadro 01

<b>DIMENSÕES CONTRADITÓRIAS DE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, CICLOS E AVALIAÇÃO.</b>	
<b>Progressão Continuada</b>	<b>Ciclos</b>
Projeto histórico conservador de otimização da escola atual; imediatista e que visa ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva.	Projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulado aos movimentos sociais.
Fragmentação curricular e metodológica que no máximo prevê a articulação artificial de disciplinas e séries (temas transversais, por exemplo).	Unidade curricular e metodológica de estudos em torno de aspectos da vida, respeitando as experiências significativas para a idade (ensino por complexos, por exemplo).
Conteúdo preferencialmente cognitivo-verbal.	Desenvolvimento multilateral, baseado nas experiências de vida e na prática social.
Aponta para a alienação para o individualismo do aluno e a subordinação do professor e do aluno, aprofundando relações de poder verticalizadas na escola (incluindo a ênfase no	Favorece a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e a cooperação no processo, criando mecanismos de horizontalização do poder na escola.

papel do diretor e no do especialista).	
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.
Sistema excludente e/ou hierarquizador (auto-exclusão pela inclusão física na escola)	Educação como direito de todos e obrigação do Estado.
Desresponsabilização da escola pelo ensino. Terceirização/privatização.	Educação de tempo integral.
Retirada da aprovação do âmbito profissional do professor, mantendo inalterada a avaliação informal com característica classificatória.	Ênfase na avaliação informal com a finalidade formativa e ênfase no coletivo como condutor do processo educativo.
“Avaliação” formal externa do aluno e do professor (de difícil utilização local) como controle.	Avaliação compreensiva, coletiva e com utilização local.
Avaliação referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizados em habilidades e competências.	Avaliação referenciada na formação e no próprio aluno, ante os objetivos da educação e a vida (formação + instrução).

Fonte: Freitas, 2003. p.73

De acordo com esse quadro vemos, por exemplo, que no caso da progressão continuada o tipo de projeto histórico é conservador, imediatista, visando o alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva, prevendo a articulação artificial das disciplinas e séries na fragmentação curricular e metodológica. Quando se trata dos conteúdos, há uma acentuada preferência pelo cognitivo-verbal, com apontamentos para o individualismo do aluno. Percebe-se o condicionamento do professor e do aluno, o treinamento do professor, o uso de tecnologias para a substituição do professor e/ou aceleração dos tempos de estudos, sendo um sistema excludente e/ou hierarquizador. A escola é desresponsabilizada do ensino, a avaliação informal foi mantida inalterada, ou seja, com atributo classificatório, retirando-se a aprovação do domínio professor, a avaliação formal externa do aluno e do professor é difícil na utilização local, mas com controle e nas habilidades e competências a avaliação em referência aos conteúdos instrutivos das disciplinas são padronizados.

Em relação ao ciclo, as ideias sistematizadas na tabela 01, evidenciam que o projeto histórico é articulado aos movimentos sociais, constituindo-se como transformador das bases de organização da escola e da sociedade de médio e longo prazo, atuando como resistência e fator de conscientização. Já em relação aos aspectos de vida, na unidade curricular e

metodológica são respeitadas as experiências significativas para a idade, as experiências de vida, e a prática social é fundamentada no desenvolvimento multilateral, o trabalho coletivo e a cooperação são favorecidos no processo e na auto-organização do aluno, designando mecanismos de horizontalização do poder na escola.

As políticas públicas dos ciclos contemplam a criação de novas oportunidades educacionais no processo de democratização do ensino. Isto já pode ser constatado em outros estados do Brasil, nos quais vem sendo apresentados bons resultados. Podemos citar como exemplo, Porto Alegre e Minas Gerais.

Mainardes (2009, p.12) ressalta que o modelo de escolarização fundamentado em grupos de idades tem sido discutido em alguns países especialmente nos países da classe média. Assim, há um intenso manifesto das famílias na anteposição pela organização das classes concordando com as formas de aprendizagem e comportamento dos alunos, inclusive acreditam que a melhora da aprendizagem permite maiores oportunidades nessa nossa sociedade que a cada dia é mais competitiva e cobra bom desempenho nas suas ações.

Mainardes (2009) salienta que:

O termo “ciclos” vem sendo utilizado no Brasil e em outros países para designar uma forma de organização da escolaridade que pretende superar o modelo da escola graduada, organizada em séries anuais e que classifica os estudantes durante todo processo de escolarização (2009, p.11).

Apesar dessa definição de Mainardes sobre o termo ciclos, os processos de mudança, sobretudo quando se trata de propostas vindas do poder público constituído, encontram muitas resistências, tanto por parte do corpo docente (que ainda utiliza o termo série) quanto por parte de um “velho” sistema seriado que evidencia certo medo diante de grandes mudanças.

Segundo Araújo (2006), a organização escolar seriada se contemporiza com a organização em ciclos em vários aspectos, por exemplo, na escola seriada o professor adotava uma postura de trabalho coligado ao longo dos anos na qual em sua prática docente era habituado a repassar seus conhecimentos acatando inclusive um tempo certo para o processo de ensino aprendizagem dos alunos, este na escola seriada, precisaria acontecer no período destinado (bimestre, semestre, ano), se não tivesse aprendido nesse período o aluno era retido no final do ano letivo. Neste sistema não se levava em consideração as diferenças dos processos de aprendizagem entre um aluno e outro, desrespeitando assim a diversidade de perfil dos alunos, principalmente no que se refere ao tempo de cada um para assimilar determinados “conteúdos”.

Assim, Araújo afirma que:

No modelo de ensino por ciclos de formação, respeita-se os ritmos de aprendizagem de cada indivíduo, considerando as diferentes idades. Os campos psicológicos e sociocultural de cada aluno são fatores de extrema importância nos processos de ensino e aprendizagem, sempre em consonância com as fases de desenvolvimento humano. (ARAÚJO, 2006, p. 35)

De acordo com Araújo (2006), a organização em ciclos exige um profissional prudente às diversidades apresentadas pelos alunos, valorizando as diferenças, a existência do aluno antes de seu acesso na instituição escolar e sua competência de ser sujeito de seu conhecimento, respeitando assim o desenvolvimento particular de cada educando.

Os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais-, ao comentar sobre a reestruturação do ensino fundamental nos anos oitenta, nos diz que:

Esse processo de reorganização, que tinha como objetivo político minimizar o problema da repetência e a evasão escolar adotou como princípio norteador a flexibilidade da seriação, o que abriria a possibilidade de o currículo ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior e permitiria respeitar os diferentes ritmos e aprendizagem que os alunos apresentam. Desse modo, a seriação inicial deu lugar ao ciclo básico com a duração de dois anos, tendo como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização voltada para a alfabetização das crianças (BRASIL, 2000, p.59).

Nos PCN encontramos uma afirmação que, apesar de alguns “problemas estruturais e necessidades de ajustes na prática” os ciclos já podiam ser vistos no ano 2000 – ano de publicação desse documento – como uma organização que contribuiu efetivamente para a superação dos problemas de desenvolvimento escolar. Vasconcelos, também, concorda que os ciclos de formação é uma realidade que deu certo:

[...] a organização da escola em ciclos vem se colocando cada vez com mais força e evidência. Ao que tudo indica, não estamos diante de mais um modismo, mas de uma verdadeira proposta de trabalho nas perspectivas democrática de educação. A sensação que paira – e cremos que não é infundada – e que mais dia, menos dia, o ciclo chega a todas as escolas (VASCONCELOS 1999 apud ARAÚJO 2006, p. 17).

Um sistema educacional democrático deve priorizar um processo de inclusão, de maneira diferenciada e bem organizada para enquadrar ou aceitar um modelo educacional a partir de ciclos, com a possibilidade de estabelecer um método de inclusão do conhecimento, considerando que a permanência destes alunos será garantida até a conclusão do ensino

fundamental, após nove anos de acesso. Entretanto, Freitas (2000) destaca um processo de exclusão que ocorre nas entrelinhas dessas políticas que pregam a “inclusão”; destacando a exclusão do conhecimento:

Quanto mais se falou em inclusão mais se legitimou a exclusão social prévia à escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (autoexclusão entre ciclos, "opções" por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e das possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de cada classe na sociedade (FREITAS, 2000, p.312).

Nesse sentido, trabalhar com as diferenças é um grande desafio para os professores, pois a função principal do professor é possibilitar, sem contudo ensinar tudo a todos como pretendiam os liberais, sem descuidar da educação no sentido mais amplo como a cidadania, a cultura a ética, etc. Às vezes ignoram-se as dificuldades que alguns alunos possuem, e não há preocupação, por parte de alguns educadores, com o processo relacionado à sua cultura, não dando conta da diversidade exposta. Muitos educadores ainda não receberam formação adequada para lidar com as situações que surgem nos processos de organização por ciclos de formação humana.

Segundo, Arroyo (1999) os tempos educativos da escola sugerem acatar os tempos da vida, tempos sociais, mentais, culturais dos educandos e que os ciclos não são uma moda pedagógica; há muito tempo não se fala de série, a maioria dos países da Europa está organizada em forma de ciclo, o nosso país organizado em forma de séries é um dos mais rígidos do mundo e, de acordo com o IBGE (2010) 25% das crianças do Brasil estão estudando em escolas organizadas por ciclo.

Seguindo as ideias de Arroyo (1999), a escola deve organizar os espaços, o calendário, as práticas educativas, os conteúdos e os afazeres dos professores com os educandos que, na sua visão, devem ser desenvolvidos de forma plena, respeitando o tempo que os mesmos necessitam para aprender. O autor reforça essa concepção com a seguinte frase "as idades da vida, da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços". (ARROYO, 1999, p. 158).

Ainda de acordo com Arroyo (1999) a escola que acolher esta proposta de organização escolar, deverá compreender a importância dessa modificação e a amplitude do significado social na vida do educando, já que o objetivo dessa reforma no ensino é garantir

que os alunos não sejam excluídos da educação da qual até pouco tempo vinham participando, com a mudança dos mecanismos de aprovação/promoção ou reprovação/retenção/exclusão. Assim, a escola se torna organizada com princípios de sociabilidade, ou seja, uma escola organizada em ciclos que respeita e apoia o tempo/espço no convívio dos alunos, proporcionando o desenvolvimento social e conseqüentemente sua autoestima, consentindo a sua participação mais apurada no processo ensino aprendizagem.

Na socialização mediada pela escola, modifica o conceito de escola, emancipando os indivíduos à medida que vão adquirindo conhecimentos, valores e saberes, permitindo que os mesmos consigam melhor viver em sociedade.

Para Mainardes (2009) a proposta da escola em ciclos está comprometida com a transformação do sistema educacional e está fundamentada, num sentido epistemológico, de um modo geral na seguinte forma:

A escola em ciclos questiona a lógica da escola graduada, sua estrutura, organização e finalidades. As limitações mais visíveis da escola graduada são os elevados índices de reprovação, a evasão escolar e os alunos em situação de distorção idade/série {...}. Assim, a escola em ciclos propõe uma *ruptura* com o modelo da escola graduada (considerado excludente e seletivo), com a reprovação e com o fracasso escolar e, por conseguinte, a sua *transformação* em um sistema educacional não-excludente e não-seletivo...(2009, p.13).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Araújo (2006) enfatiza que:

A escola organizada por ciclos de formação coloca em xeque o modelo de organização escolar seriada por ultrapassar os tempos de série organizados em blocos e por possibilitar um tempo maior ao aluno que dele necessita para aprender. Além disso, essa ordenação vem acompanhada de uma visão diferenciada da educação escolar obrigatória, forma de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, regulamentação dos tempos e espaços escolares, pressupostos que fundamentam o ciclo. (ARAÚJO, 1996, p. 39).

Isso só vem reforçar que a escola que é organizada por ciclos de formação deve trabalhar com uma visão distinta de ensino e que é necessário mudar a lógica da escola, pois, o crescimento individual de cada sujeito e o ritmo de aprendizagem deve ser respeitado no processo de aprender, considerando as diferenças individuais no espaço escolar. Nessa perspectiva, cabe aos professores se preocuparem mais com os alunos que realmente precisam de atenção na aprendizagem.

Segundo Arroyo (1999), o ciclo:

não é uma sequência de ritmos de aprendizagem. É mais do que isso. É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta (ARROYO, 1999, p.158).

É por isso que a organização de uma escola na forma de ciclo de formação humana não se limita só a uma nova estrutura e uma nova metodologia de ensinar, mas implica em abraçar novas atitudes frente ao conhecimento, à sociedade e ao sujeito que aprende, onde várias justificativas distintas são enquadradas na filosofia, política, psicologia antropologia e sociologia que são assinaladas na constituição e nos seus fundamentos principais. A escolaridade nessa modalidade de organização é indicada nas justificativas filosóficas e políticas, consentindo a ampliação do direito à educação, aceitando uma ruptura com as práticas de exclusão dentro da escola contribuindo, dessa forma, para a democratização da educação.

De acordo com o projeto de intervenção pedagógica na organização escolar por Ciclo de Formação Humana (2009, p. 3), é preciso refletir o espaço escolar a partir dos tempos da vida do educando, percebendo-os em seu espaço temporal em suas dinâmicas como sujeito com saberes, e que aprendem. Neste contexto o espaço escolar passa a ser idealizado como espaço de vida articulado às fases do desenvolvimento humano, como espaço de conhecimentos e de valores, onde cada sujeito em relação aos outros possam humanizar-se e singularizar-se, conseguindo intervir e atuar no meio social e cultural em que vivem.

Para Gomes (2004), é necessário consolidar um sistema educativo que se empenhe democraticamente empregando todos os esforços individuais e coletivos com a intenção de agenciar a aprendizagem significativa de todos os alunos, pois *“a aprendizagem significativa dos saberes difundidos pela escola é uma das condições necessárias para que os indivíduos vivam bem individual e coletivamente”* (GOMES, 2004, p.156).

Cunha (2003) diz que um dos pontos positivos da implantação dos Ciclos de Formação na escola básica brasileira foi no aspecto de dar oportunidade aos *“professores de repensar a sua concepção de educação, a sua concepção de escola, de ensino e, principalmente, de permitir uma mudança na sua prática pedagógica”*. (CUNHA, 2003, p.3).

O Brasil, como a maioria dos países do mundo, vem buscando reformas nos seus sistemas educacionais com o objetivo de superar a educação seletiva, excludente e dualista. O papel da educação na perspectiva da formação humana é atender às novas necessidades sociais e econômicas, aliando-se aos aspectos éticos, solidários, compartilhando com políticas

sociais, a tecnologia a favor da vida e aos aspectos que possam constituir uma sociedade sustentável.

Incorporar os princípios e a concepção educativa da escola organizada por ciclos de formação humana tem sido um grande desafio. Diversas críticas têm sido feitas aos ciclos, entre elas a de que o aluno passa sem saber e o aluno não se vê obrigado a estudar porque essa escola não reprova. As dificuldades de compreensão da proposta de ciclos, aliada à falta de efetivas políticas públicas, podem colocar em risco a sustentabilidade de tão importante projeto educacional. Felizmente essas críticas têm sido rebatidas no sentido de esclarecer e fortalecer os fundamentos da organização por ciclos. Contrapondo-se a essas críticas, Mainardes (2009) argumenta que a escola em ciclos adota a pluralidade e a diversidade cultural como uma propriedade que toda escola e sala de aula precisa, indicando que “o currículo precisaria ser formulado e desenvolvido de maneira flexível para dar conta do pluralismo social e cultural que caracteriza a comunidade escolar” (2009, p.16-17).

A participação dos professores nas discussões sobre ciclos faz-se necessária com o objetivo de construir saberes eficazes para esse modelo. É relevante debater essa questão no contexto social atual, embora seja uma conjuntura de mão dupla retratar esse assunto, sem pensar nas práticas docentes, já que em algumas escolas se mantém um ensino tradicional centrado na transmissão de conhecimentos muitas vezes retratando um ensino bancário (FREIRE, 1996). Muitos docentes da escola seriada demonstram, por meio de suas ações, que entendem o desafio de propor mudanças na prática pedagógica, outros preferem dar continuidade às suas práticas pedagógicas como vem trabalhando até então, às vezes, por comodidade. Dessa forma, é difícil brotar uma educação que prepare os indivíduos para um conhecimento global e conexo, que seja abrangente e humanitária.

Para que aconteça mudança na prática educativa verdadeiramente, é necessária persistência e uma transformação de atitudes dos educadores envolvidos, ousando, inovando e mexendo nas concepções impregnadas nessas atitudes dos processos ideológicos culturais, se dispendo das rupturas internas que compreendam e busquem os desafios educacionais na esfera da concepção da escola que almeja como qualquer outra instituição social reproduzir e desenvolver a sua própria cultura por meio das rotinas, costumes e tradições arraigadas no espaço escolar. É preciso tempo para alcançar os objetivos que se pretende na efetivação dessa mudança significativa que opere transformações e avanços nos processos voltados para o sucesso educativo dos alunos nas práticas de ensinar e aprender dos docentes na inovação curricular.



Essa inovação requer esforços, disciplina e trabalho em equipe nas práticas pedagógico-curriculares que disponha aspectos novos e experimentações surgidas na formação inicial, continua ou em encontros de estudos que o docente busque por sua própria vontade. Araújo (2006) considera que essa forma de trabalho exige a mobilização de todos os profissionais da escola. Para isso, era necessária uma construção do trabalho coletivo dos profissionais da educação, a compreensão e o envolvimento de toda equipe no artifício de aprendizagem dos alunos.

Para Araújo (2006, p. 17-18), importante é frisar que

a mudança de uma proposta de trabalho para outra deve ser concebida sob o prisma das mudanças culturais e políticas, porque implicam diretamente na prática pedagógica e esta requer a vivência das experiências coletivas e das construções dentro do momento vivido pelos sujeitos nela envolvidos. Na verdade, a instalação do novo demanda tempo e amadurecimento dos envolvidos. A mesmice e a repetição de práticas já consolidadas, mesmo com resultados fragmentados, parecem mais fáceis de serem vivenciadas do que investir em novas concepções e novas práticas que ainda precisam ser estudadas e incorporadas para o seu desenvolvimento (...)

O pensar e o agir devem estar em sintonia, é indispensável que todos os envolvidos na prática educativa acreditem que é possível construir uma escola diferente que resgatar novos significados quando olhar a escola de hoje, impregnada de desafios e obstáculos em relação aos valores, costumes e crenças que cada pessoa tem na sua maneira de aprender e compreender.

No subitem a seguir, traçaremos um perfil histórico e organizacional dos ciclos nas escolas do Mato Grosso.

### **Os ciclos nas escolas estaduais do estado de Mato Grosso**

A escola organizada em ciclos em Mato Grosso surgiu com o Projeto Terra, no ano de 1996. Tratava-se de um projeto piloto implantado em 22 escolas da área rural, com o objetivo de diminuir os índices de evasão e repetência dos alunos atendidos naquelas unidades escolares. Este projeto, segundo Cabrera (2006, p.93), ensejava uma maneira de adequar a escola à realidade do homem do campo. Dessa forma, a partir do ano de 1997 surgem, no estado do Mato Grosso, as primeiras discussões sobre a reorganização do ensino fundamental. Essas discussões estavam também voltadas para os índices de evasão e repetência apontados pelo MEC/INEP/SEEC.

Nos anos de 1998 e 1999, como resultado das discussões causadas pelos primeiros resultados do Projeto Terra, surge, regido pela portaria nº 032/98- SEDUC/MT, o Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA). O documento tinha como proposta “(...) assegurar aos alunos a aquisição e o desenvolvimento gradativo de conhecimentos de habilidades básicas necessárias ao procedimento dos estudos” (CABRERA, 2006, p. 94-95).

Outro documento importante na divulgação da proposta de ciclos, distribuído em forma de livreto para todas as escolas, traz que o CBA

{...} inaugurou uma estratégia política-pedagógica de caráter democrático para o enfrentamento do fracasso escolar, eliminando a reprovação no primeiro ano de escolaridade e contribuindo para a permanência de crianças em idade escolar no sistema de ensino, garantindo assim, inicialmente, o direito à alfabetização. Dando continuidade à implementação de uma política educacional de inclusão social, no final de 1999, a Secretaria de Estado de Educação propôs a implantação de Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental, visando a permitir aos alunos que concluíssem o CBA continuarem seus estudos no mesmo ritmo da proposta de Ciclo Básico de Aprendizagem (MATO GROSSO, 2000, p.17).

Segundo Araújo (2006, p. 41), o CBA tinha como proposta o ensino em blocos por duração de dois anos, abrangendo a 1ª e 2ª séries no 1º ciclo, na tentativa de assegurar a permanência e a alfabetização das crianças na escola por dois anos. Só haveria retenção mediante uma avaliação, ao término de dois anos, se necessária. O CBA foi expandido para as demais séries do Ensino Fundamental, garantindo que os alunos concluíssem o primeiro ciclo em dois anos, no ano de 1999. A partir de então houve um incremento nas discussões para a construção de diretrizes educacionais de nosso estado, culminando no ano de 2000 com a elaboração do documento oficial que justificou a implantação dos Ciclos de Formação no estado de Mato Grosso, com o título *Escola Ciclada do Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer*.

A Escola por ciclos de formação humana de Mato Grosso foi organizada em três ciclos, cada um correspondendo a três fases. Conforme a Resolução 262/02/CEE/MT, artigo 6º, parágrafo único, no caso do ensino fundamental, os ciclos estão assim definidos:

1º Ciclo – corresponde à fase de desenvolvimento humano da Infância, incluindo os alunos das idades formativas dos 6 anos aos 8 anos;

2º Ciclo - corresponde à fase de desenvolvimento humano da Pré-adolescência, incluindo os alunos das idades formativas dos 9 anos aos 11 anos;

3º Ciclo - corresponde à fase de desenvolvimento humano da Adolescência, incluindo os alunos das idades formativas dos 12 anos aos 14 anos.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT - afirmando que a educação é imprescindível para a formação do ser humano sugere uma mudança de Escola Seriada para uma Escola Ciclada. Dessa forma, reestrutura o ensino fundamental, em busca de uma escola que acolhesse a atual realidade política, econômica e social da população naquele momento histórico, “contemplando as novas relações entre desenvolvimento e democracia”. (MATO GROSSO, 2000, p.16). A proposta de organização escolar por ciclos tinha o objetivo de garantir a permanência do aluno na escola, de forma que não houvesse reprovação e que ele terminasse seus estudos no tempo certo, com qualidade de ensino, além de estar apto a seguir em frente com seus estudos. Organizar o ensino em ciclos nesses parâmetros não era algo inexplorado, já que no Brasil a reestruturação do Ensino Fundamental ocorreu no início da década de oitenta.

Como a instalação de um novo sistema demandaria tempo e maturidade dos envolvidos, na contramão desse fato, vinha o discurso já cristalizado de que a educação não pode esperar, o tempo urge. Assim, o grupo da SEDUC/MT que idealizou a migração do sistema seriado para o sistema de ciclos de formação humana, assumiu uma postura de que a hora de mudar seria aquela e não se poderia mais adiar essa nova postura como política de educação, tanto por parte da equipe técnica que escrevia essa nova história dos rumos educacionais em Mato Grosso, como do corpo docente que mudaria, a partir de então, o fazer pedagógico no chão da escola. (FERNANDES, 2012)

Pouco tempo depois da implantação dos ciclos de Mato Grosso, as escolas estaduais tiveram a oportunidade de opinar sobre a proposta ciclos, respondendo a um questionário:

{...} Entre os pontos positivos, destacou-se a valorização do aluno em sua individualidade, respeitando os ritmos de aprendizagem, o que permitiria ao aluno a oportunidade de avançar em seus estudos, elevando-lhe a autoestima, e, também, a redução da repetência e a adequação idade-ciclo. Dentre os pontos negativos sobressaíram a falta de continuidade das capacitações para os professores, bem como o desconhecimento dos fundamentos teóricos e organizacionais da Escola Ciclada, além da dificuldade de avaliar, de elaborar ou redigir o relatório de aprendizagem (CABRERA, 2006, p. 98).

De acordo com Arroyo (1999, p. 158), os Ciclos de formação e desenvolvimento humano configuram-se como “uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaço, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano”.

Esta disposição de tempos e espaços escolares dos educandos nada mais é do que uma forma de ajustar o ensino às particularidades biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Para isso é necessário que todos os profissionais da educação se envolvam criando condições necessárias, ligando a SEDUC, ESCOLAS E SOCIEDADE, para que os alunos permaneçam na escola, já que os ciclos foram estruturados nas temporalidades do desenvolvimento humano, concebendo-se educação básica como “direito ao desenvolvimento humano, à realização humana” (ARROYO, 1999, p.11), sendo, portanto, uma forma diversa de refletir a escola.

No estado de Mato Grosso esta organização foi regulamentada pela Resolução nº 262/02 do Conselho estadual de Educação, respaldando-se na lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, artigo 23, que reconhece diferentes mecanismos de organização: séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternâncias regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência, ou em outros critérios. De acordo com a LDB, para a melhoria do processo de aprendizagem pretende-se oferecer na organização do ensino em ciclos de formação maneiras mais flexíveis que favoreçam diferentes procedências, modos ou ritmos de aprendizagem no trabalho dos alunos.

O artigo 2º da Resolução nº 262/02, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, estabelece que:

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 de suporte social, produtos de elaboração coletiva, e da decisão de cada comunidade escolar, expressas no Projeto Pedagógico da escola e nos seus diversos instrumentos de planejamento e ação. (MATO GROSSO, 2002, p.1).

Para melhor entendimento sobre as formas de operacionalização dos ciclos discorreremos, no item a seguir, sobre a organização do trabalho pedagógico na escola organizada por ciclos de formação humana.

### **Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Organizada por Ciclos**

A escola organizada por ciclos de formação humana tem como fundamento relacionar o desenvolvimento e a aprendizagem com a perspectiva de desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes que se dá nos processos biológico cognitivo e nas interações sociais. O desenvolvimento do sujeito e das funções mentais é informado na

estrutura curricular e na organização dos ciclos de formação através da construção do conhecimento. As atividades pedagógicas e a enturmação dos estudantes devem ser acompanhadas de uma concepção de currículo que indique a relação entre ambiente, cultura e conhecimento. Toda esta organização curricular deve ser baseada num modelo pedagógico, numa concepção de aprendizagem, numa teoria do conhecimento e em visões de mundo e de sociedade; uma das preocupações centrais é criar espaços para garantir o tempo de aprendizagem para todos.

Esse modo diferenciado de conceber a educação influencia diretamente na forma de organização e funcionamento administrativo-pedagógico da escola, conforme explicitado nas orientações emanadas da SEDUC/MT:

A organização do ensino em Ciclos de Formação possibilita um atendimento mais adequado e atencioso aos educandos, considerando não apenas os aspectos cognitivos – tradicionalmente considerados na organização do currículo escolar -, mas também os aspectos sociais, morais, éticos e afetivos, constitutivos da natureza humana, num tempo escolar demarcado por critérios diferentes dos estabelecidos numa escola seriada, embasada teórico – metodologicamente no paradigma positivista e funcionalista que, pela sua natureza, ignora a flexibilidade, a mobilidade e a possibilidade diferenciada de avanços na apropriação do conhecimento e na constituição da cidadania (MATO GROSSO, 2000, p.26).

Os conteúdos escolares no ciclo de formação humana não acontecem soltos, eles são fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que prevê uma sequência de conteúdos que deverão ser articulados dentro do contexto escolar, procurando estabelecer um desenvolvimento que aconteça entre o cognitivo, construção do conhecimento e socialização dos sujeitos. Estabelece-se os ensinamentos centrados nos conteúdos procedimentais, conceituais, atitudinais, proporcionando que o currículo escolar ofereça oportunidades que o aluno tenha a sua progressão automática dentro dos ciclos.

Por essa forma de constituição das turmas, se entende que a vida é formada por ciclos, é no desdobramento desta nova condição que o professor, pode adquirir um novo recorte, expandindo sua função, que não se conclui no aluno, mas nas oportunidades de aprendizagem que ele oferece aos mesmos. Provavelmente, seja por essas inúmeras mudanças exigidas na organização do trabalho pedagógico que a escola organizada em Ciclos de Formação Humana, até os dias atuais, encontra certa resistência pelos docentes que alegam não estarem preparados para tal mudança.

Conforme consta em Mato Grosso (2000, p.25), essa organização escolar implica em mudanças profundas na forma de lidar com o currículo e a avaliação.

No espaço escolar, ocorre uma vivência de hábitos, valores e habilidades. Esses devem ser investigados para elaborar plano didático e tratar o conhecimento a ser construído. Considerando os diferentes ritmos de aprendizagem, o currículo poderá ser alterado quando a avaliação constante e contínua indicar necessidade. A escola organizada em Ciclos de Formação possibilita espaço e tempo para se estabelecer o relacionamento interpessoal, realizar a observação do ritmo característico de cada educando, o seu conhecimento prévio e o percurso de sua aprendizagem.

De acordo com Cunha (2003), a organização da escola em Ciclos de Formação possui simpatizantes que apoiam os ciclos distinguindo a existência de diferentes fases de desenvolvimento vivenciadas pelos educandos: crianças, adolescentes, jovens e adultos, os quais arquitetam seu processo de formação, a partir de sua interação com o espaço físico e histórico-cultural; articulando o conhecimento das distintas disciplinas, a fragmentação e a alienação reduzem os diferentes saberes culturais, esses saberes que fazem parte da vida cotidiana dos discentes vão se modificando a partir dos seus próprios saberes e experiências, relacionando a cultura universal e o seu dia-a-dia.

No contexto da organização do trabalho pedagógico, as metodologias e estratégias de ensino também se revestem de um novo significado em consonância com os princípios que norteiam os ciclos de formação humana. Não se trata apenas de mudar e diversificar estratégias, mas fundamentalmente de selecionar aquelas que melhor favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos. Conforme registrado na Resolução 262/02 CEE/MT, em seu artigo 2º, a organização escolar por ciclos aponta para a mudança de forma e conteúdo de trabalho, uma vez fundamenta-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 {...}

Nesse sentido, consideramos importante, nessa pesquisa, fazer uma referência, ainda que breve, sobre o uso dos jogos didáticos e materiais manipuláveis.

Os jogos e os materiais manipuláveis podem auxiliar na educação e proporcionar aos alunos do Ciclo de Formação Humana, diferentes tipos de experiências que facilitem uma prática abrangente no desenvolvimento pessoal, social e cultural, permitindo-lhes investigar,

compreender e problematizar as práticas que partem do seu próprio cotidiano estreitando a relação entre o que aprender e como aplicar no seu dia a dia.

Desde muito cedo se discute que o jogo é uma ferramenta importante no ensino-aprendizagem como facilitadores de articulação e compreensão de conceitos e ideias dos conteúdos. Quando se trabalha com alunos reenturmados por defasagem idade-ciclo, os jogos são atividades que auxiliam no raciocínio, nas reflexões, nas competições e na realização de outras tarefas de uma forma lúdica e muito rica, favorecendo o trabalho do professor, funcionando como um reforço das aprendizagens. É importante que o professor indique aos alunos a realização de diferentes tipos de tarefas que gerem aprendizagens significativas, apoiando-os na concretização dessas tarefas.

Santos (2000, p.37), afirma que o uso do jogo na escola:

Ganha espaço, como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Para estimular o raciocínio e desenvolver a capacidade na comunicação com os alunos, os docentes devem centrar na resolução de problemas, nas tarefas que proporcionarem, já que seu papel é facilitar nas experiências de aprendizagem. No programa de Matemática do Ensino Básico, os materiais manipuláveis são referidos da seguinte forma (2007):

Os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) têm um papel importante na aprendizagem da Geometria e da Medida. Estes materiais permitem estabelecer relações e tirar conclusões, facilitando a compreensão de conceitos. Alguns materiais são especificamente apropriados para a aprendizagem da Geometria, como por exemplo: geoplanos, tangrans, pentaminós, peças poligonais encaixáveis, espelhos, miras, modelos de sólidos geométricos, puzzles, mosaicos, régua, esquadros e compassos (DGIDC, 2007, p. 23).

É de grande importância o uso dos materiais manipuláveis na aprendizagem da geometria e no ensino das medidas na matemática, uma vez que eles facilitam a compreensão dos conceitos.

O uso do jogo é importante no desenvolvimento intelectual e social, pois, incentiva o discente a reconhecer o próprio corpo, valoriza o respeito às regras e a capacidade de construção, em detrimento da mera repetição, aperfeiçoa a linguagem verbal e não verbal, a resolução de problemas do cotidiano nas distintas áreas do conhecimento. O professor ao utilizar as atividades lúdicas propicia a oportunidade de o aluno interagir de forma dinâmica

pela língua portuguesa, expondo ideias de seus conhecimentos de outras áreas a partir da interpretação de texto.

Neste enfoque, Antunes (1998, p. 37) destaca que:

Jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos, e jamais avalie qualidade de professor pela quantidade de jogos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar.

Essa metodologia de trabalho é um aliado pedagógico do professor, deve ser prática e eficiente para que enriqueça as aulas na construção do conhecimento dos educandos, possibilitando a exploração do assunto de forma consistente, diferenciada e prazerosa, tornando as aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, aumentando a curiosidade por questionar, explorar e interpretar os diferentes assuntos, reconhecendo a utilidade dos mesmos na vida cotidiana.

A escola organizada por ciclos de formação humana exige que o professor tenha um novo olhar sobre o ensino aprendizagem, ela deve ter um espaço diferente para que os sujeitos que estão envolvidos no processo interajam na construção do conhecimento, criando variadas características culturais influenciando nas práticas pedagógicas curriculares. Para o aluno aprender o professor deve estar com o seu “olhar” voltado nas diferentes maneiras de ensinar até o último dia letivo permitindo que o mesmo progrida na construção do seu conhecimento.

Em suma, a escola organizada por ciclo de formação humana deve se atentar com o não saber dos alunos enfrentando as inovações que a proposta dessa organização apresenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 em seu artigo 24 inciso V, alíneas b, c e d, que garantem a progressão do aluno nos ciclos como direito que lhes é assegurado. Para que a escola consiga, de fato, atender às diferentes características dos alunos, deve preocupar-se em adaptar o ensino, incluindo as estratégias pedagógicas, aos diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem. Uma aliada importantíssima nesse processo todo é a avaliação, englobando a instituição escolar, o trabalho e docente e o desempenho discente. Por isso, como veremos a seguir, na organização escolar por ciclos de formação humana, a avaliação é um componente do trabalho pedagógico a ser totalmente redimensionado.

### **Avaliação, progressão e enturmação**



Conforme Mato Grosso (2000, p. 175), a avaliação da Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana deve ter caráter diagnóstico dentro do processo de ensino e aprendizagem; os instrumentos de avaliação devem ser estabelecidos na perspectiva de inclusão para registrar os avanços, a continuidade, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do educando. Ela precisa ser feita através de um relatório que aponta o desenvolvimento do aluno; podemos usar outros instrumentos como suporte de avaliação, como por exemplo: caderno de campo do professor onde este registra diariamente os avanços e retrocessos do aluno, portfólio ou pasta avaliativa, mapa conceitual fonte de coleta de dados, conselho de classe e em última instância a prova que obedece a critérios de verificação se os objetivos propostos na aprendizagem pelo professor foram atingidos e não de forma punitiva como vinha sendo aplicada pelas escolas anteriormente. Nesta perspectiva,

o educador deve estar atento ao fato de que o educando é um sujeito como ele, um ser pensante possuidor de capacidades de avanço e crescimento e por isso um sujeito com capacidade de aprendizagem, conduta inteligente, criatividade, avaliação e julgamento. (DARSIE, 1996, p 47).

Os alunos enturmados na escola organizada por ciclo de formação humana, que apresentam defasagem idade/aprendizagem devem ser respeitados no seu desenvolvimento, nas suas experiências de vida e, a partir do seu contexto biológico e cultural, necessitam ser estimulados e desafiados com estratégias pedagógicas que ampliem as suas aprendizagens.

De acordo com Mato Grosso (2000, p. 25-26)

Nesse sentido, a formação do educando, sua idade cronológica, sua vivência sociocultural e sua capacidade de aprender - tendo em vista os interesses específicos de sua faixa etária e de seu contexto – são considerados cruciais que não podem, nem devem, ser sacrificados em nome de qualquer outra medida que desconheça ou ignore a diversidade de cultura, de saberes ou de experiências dos alunos, ou em nome de uma uniformidade que não reconhece as diferenças, marginalizando com isso grandes contingentes de alunos, especialmente os das classes menos privilegiadas da população brasileira.

Segundo a proposta da SEDUC (MATO GROSSO, 2000), os professores precisam estar atentos às necessidades dos alunos para garantir um bom nível de aprendizagem. Neste novo modelo de escola, os professores, a partir de um acompanhamento individual e diário, faziam apontamentos em seu caderno campo e na Ficha de Registro de Desenvolvimento do Educando. O intuito desses registros é avaliar o desenvolvimento dos educandos e, dessa

forma, a partir de reflexões sobre o desempenho deles, decidir sobre como auxiliar aqueles que necessitam de apoio de modo que possam progredir ou avançar em sua escolarização.

A progressão dos alunos no ciclo de formação humana em Mato Grosso foi pensada da seguinte forma:

- a) Progressão Simples (PS) – o aluno desenvolve seus estudos normalmente, sem nenhuma indicação de acompanhamento na fase, de fase para fase, e de ciclo para ciclo.
- b) Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP) – o aluno que apresenta dificuldades no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento progride na fase, de fase para fase, e de fase para ciclo, com indicação de acompanhamento do Plano de Apoio Pedagógico (PAP), que explicita o desenvolvimento do educando e as intervenções necessárias, implementadas pelo professor regente e pelo Professor Articulador (rodapé professor Articulador – trabalha com um grupo de alunos provenientes das turmas do ciclo e da superação que apresentam dificuldades de aprendizagem)..
- c) Progressão com Apoio de Serviço Especializado (PASE) – destinada aos alunos de necessidades especiais. O processo avaliativo deve seguir os critérios adotados para todos os alunos ou adaptações, quando necessário (MATO GROSSO, 2000, p. 53).

Aqueles alunos que não apresentam dificuldades no procedimento de aprendizagem serão direcionados para a Progressão Simples (PS). Na avaliação do professor regente da turma e do coordenador pedagógico, os alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem terão a Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP). O que é Plano de Apoio Pedagógico? Esses alunos deverão contar, além do professor regente, com o professor articulador, com objetivo de subsidiar melhor o processo de aprendizagem. A ideia é oferecer um apoio pedagógico, na expectativa de que esses alunos superem suas dificuldades e possam acompanhar o restante da turma.

A Progressão como Apoio de Serviços Especializados (PASE), é destinada a alunos com necessidades especiais. O professor nessa progressão era denominado Itinerante, exigindo-se que tivesse formação adequada para atender crianças portadoras de necessidades educativas especiais, com a função de apoiar no processo de aprendizagem desses alunos.

Em 2013 a SEDUC informou através de um texto chamado “Orientativo 2013 Ciclos de Formação Humana” a inclusão de mais um tipo de progressão relacionada à frequência do aluno chamada “Progressão com Pendência de Frequência”.

A Progressão com Pendência de Frequência (PPF)- precisa ser utilizada quando a frequência do aluno à escola for insuficiente, a escola deve fazer uma avaliação do percurso de aprendizagem do mesmo. Esta avaliação tem que ser descritiva preenchendo informações que permitam a todos compreender os dados relacionados à trajetória da aprendizagem dos

alunos e as ações pedagógicas adotadas para potencializar o perfil de aprendizagem. Essas informações podem ser inseridas a qualquer momento, já que elas migrarão para o relatório final.

A escola poderá optar pelo lançamento da Avaliação Descritiva bimestral ou semestral, obedecendo aos prazos finais estabelecidos pelas portarias para esse lançamento. Importa ressaltar que esses lançamentos devem ser realizados impreterivelmente nas opções definidas pela escola para garantir o processo de acompanhamento/intervenções do aluno.

As faltas precisam ser registradas continuamente no sistema utilizando a sigla PPF no relatório descritivo. Quando esse conceito for lançado no sistema será exigido do professor as medidas adotadas pela escola para localizar os alunos infrequentes, registrando na Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (Ficai), conforme documento encaminhado aos assessores pela Coordenadoria de Projetos Educativos/Seduc-MT.

Os educandos que estão enturmados nos ciclos, quando apresentam dificuldades não superadas pelo coletivo de professores regentes, devem ser encaminhados ao Professor Articulador (há dois representantes na escola pesquisada), já que na estruturação curricular por ciclos a intenção é que o aluno possa acompanhar os seus colegas de sala, em conformidade com a sua idade e fase de desenvolvimento humano. Para que isso ocorra é necessário que a escola planeje sistematicamente uma estratégia de intervenção pedagógica na aprendizagem do educando e também, que a escola tenha uma estrutura (salas, laboratórios) para atender a gama de atividades e espaços de aprendizagem demandados pelos ciclos. Cabe lembrar que essa é uma questão prevista no artigo 4º da Resolução 262/02/CEE/MT.

De acordo com o orientativo (2013, p.13), o professor articulador

da aprendizagem é parte do coletivo de professores do Ciclo, atende grupos de alunos que apresentam desafios de aprendizagem e necessitam de planejamento diferenciado. O trabalho desse professor é de fundamental importância, porque deverá realizar um atendimento pedagógico, por meio de intervenções pedagógicas que foquem as especificidades das necessidades de aprendizagem que cada aluno apresenta. Devido a essa especificidade, as Salas de Apoio Pedagógico não podem atender a muitos alunos e esses poderão ser agrupados de acordo com a necessidade formativa para superação dos desafios de aprendizagens diagnosticados, respeitando o agrupamento por idade/ciclo, a fim de que se criem condições necessárias para que o professor articulador da aprendizagem possa desenvolver ações que superem a realidade diagnosticada.

Cabe aos professores do ciclo a responsabilidade, além do professor articulador, de atender os alunos que necessitam superar os desafios de aprendizagem, além do professor articulador no processo de construção do conhecimento, em sala e nas horas atividades.

Em 2009 a SEDUC/MT, por meio da Superintendência de Currículo da Educação Básica na responsabilidade da Coordenadoria do Ensino Fundamental, implantou em sua rede o Projeto de Superação ( não foi identificado nenhum na escola pesquisada), como estratégia de interferência pedagógica na aprendizagem do educando que se encontrava fora do ciclo correspondente à sua idade e fase de desenvolvimento humano, buscando dessa forma assegurar a permanência junto com seus pares no processo de aprendizagem, assim como minimizar os efeitos danosos da defasagem idade-ciclo.

Infelizmente, a permanência dos elevados índices de insucesso escolar tem levado a sociedade brasileira de modo geral, a desacreditar na escola e a ver com a naturalidade e banalização a retenção e a deserção dos alunos, especialmente daqueles provenientes de camadas populares (MATO GROSSO, 2000, p.16).

A organização e estrutura do Projeto Superação fundamentou-se nas legislações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB Nº 9394/96, em seu artigo 24; na Resolução Nº 262/02/CEE- MT, no artigo 7º seus incisos I, II, III e, os parágrafos 2º e o 3º; na Resolução 150/99- CEE/MT. A dimensão pedagógica deste Projeto Superação deve ser definida no Projeto Político Pedagógico da escola (no caso da escola pesquisada, não há qualquer referência ao Projeto Superação), seguindo a normatização do Regimento Escolar. Este documento deve ser elaborado pela equipe gestora juntamente com o coletivo de professores envolvidos na ação que devem fazer uma “ementa” explicando a forma de atendimento da proposta pedagógica do projeto.

O processo de enturmação por ciclos de formação humana está amparado na resolução nº 262/02 do CEE/MT e, também, no livro Escola Ciclada, (MATO GROSSO, 2000, p.52), e para efeito de composição das turmas de cada ciclo, tomar-se-á por referência, de maneira articulada e cumulativa, os seguintes fatores: a faixa etária; a pluralidade de saberes e a diversidade cultural, a maturidade intelectual e afetiva e a multiplicidade de experiências cognitivas dos grupos de alunos/as e a consideração da vivência e do aproveitamento escolar anterior (a escola pesquisada não seguiu a referida resolução).

Enturmação vem do verbo “enturmar”: “reunir-se, formando turma”. É com o “espírito” de enturmar alguém que a SEDUC/MT atua nos processos de “adequação” de

alunos “atrasados” em relação a sua série (ou etapa do ciclo); ou seja, nenhum aluno pode estar em alguma etapa dos ciclos que não corresponda a sua idade cronológica. Se por (des)ventura houver algum “atrasado” (não importa o tempo), tudo se “recupera” automaticamente, enturmando o aluno em atraso para onde deveria estar conforme a idade.

De acordo com o texto Organização da Escola de Ensino Fundamental em Ciclos de Formação em MT, de Fernandes (2013, p.7).

A lógica pedagógica é a de que, ao atender imediatamente no transcorrer do ano letivo as necessidades de aprendizagens do aluno, maior será a possibilidade de este não acumular dificuldades e poder realizar o seu processo de aprendizagem normalmente no ciclo a que pertence. Nesse sentido, busca-se o sucesso escolar do aluno e não a reprovação.

Embora as escolas estaduais estejam atuando segundo os parâmetros dos ciclos, muitos conflitos e dificuldades têm surgido na operacionalização dessa proposta, tanto em relação à estrutura da escola, quanto à postura de pais e educadores. Esses conflitos parecem ter se acentuado com a determinação da SEDUC/MT de, a partir do ano de 2011, fazer cumprir um dispositivo da Res. 262/02 que prevê o enquadramento do aluno no ciclo/fase compatível com sua idade/fase de desenvolvimento, tentando ser fiel aos princípios dos ciclos. Muitos educadores viram-se ‘encurralados’, sem saber direito como agir diante dessa situação, da mesma forma que o aluno que parece sentir-se ‘perdido’ em uma fase/ciclo que não consegue acompanhar em termos de aprendizagem. Nesse contexto, esta pesquisa coloca-se como a possibilidade de compreensão dessa complexa realidade e, quem sabe, de contribuir com as escolas no entendimento dessa questão.

Como coloca Mato Grosso (2000, p.25).

A organização do processo educativo em Ciclos, através de seus princípios de democratização do espaço escolar, respeito aos ritmos de aprendizagem e promoção de um processo dinâmico e contínuo no ensinar e aprender, representa o atendimento às diferentes idades. Entretanto, este atendimento não ocorre isolado do campo psicológico e sociocultural, mas nas suas relações com as fases do desenvolvimento humano. Isto é, a idade cronológica das pessoas está inserida em alguma fase e ciclo do desenvolvimento humano que expressa desejos, experiências, necessidades e aspirações, articuladas com o conhecimento adquirido do meio sociocultural em intercâmbio com o conhecimento acumulado pela humanidade e veiculado pela escola.

A Escola por Ciclos de Formação Humana é uma forma de traduzir na organização escolar, os ciclos da vida. Nesta forma de organização escolar o educando deve se adaptar a uma estrutura pré-existente; a estrutura em ciclos de formação humana busca se adaptar aos

ciclos da vida, durante as fases do desenvolvimento humano. Na escola organizada por ciclo de formação humana a aprendizagem é vista como um processo, no qual não há, necessariamente, períodos ou etapas preparatórias para aprendizagens posteriores, mas um permanente desenvolvimento. Daí o critério da enturmação por idade/fase de desenvolvimento humano, ao enturmar os educandos por idade e não por nível de conhecimento – como feito na escola tradicional – cria-se oportunidades para que interações e trocas, a partir de elementos de identidade contidos nas idades próximas e com diferentes níveis de desenvolvimento proximal se realizem, incidindo no processo de aprendizagem de todos.

Nessa perspectiva, para a escola, por exemplo, alfabetizar uma menina de sete anos é um processo no qual seria imprescindível percebê-la na vivência dos seus sete anos, assim como alfabetizar um adolescente de quatorze anos exigiria percebê-lo enquanto uma pessoa que tem quatorze anos. Os desafios cognitivos, afetivos e motores a serem enfrentados por esses estudantes são diferentes dos pontos de vista biológico, social e cultural e exigem, por consequência, mediações diferentes no que se refiram à organização: do espaço físico, das atividades a serem propostas e das temáticas a serem estudadas. Mobilizar para a aprendizagem alunos em diferentes idades exige diferentes provocações (FETZNER, 2009, p. 4).

Os espaços/tempo devem ser articulados na Escola por Ciclos de Formação Humana com o desenvolvimento biológico e o contexto cultural de crianças e adolescentes, com a pretensão de democratizar o acesso ao conhecimento. A escola que possui ciclo de formação humana não tem só o objetivo de combater a evasão e a repetência, mas também propor a resolução dos problemas que são pontuais nas agendas educacionais, a garantia do acesso ao conhecimento que é um ponto fundamental, pois, a sociedade procura transformar e evoluir o conhecimento com base na informação como instrumento de intervenção, no exercício da cidadania. A aprendizagem deve ser garantida já que ela é uma meta fundamental quando pensamos em uma escola que não seja um espaço legitimador da exclusão social.

Segundo Fernandes ( 2012 , p.1)

[...] não podemos perder de vista os 10 anos de vivências e experiências que os atores das escolas estaduais e dos diversos órgãos do sistema educacional têm construído e acumulado na busca de mudar a escola, a fim de torná-la mais pública, mais democrática e mais cidadã. A direção aponta para uma organização de escola pública que desafia a base e a lógica do desigual sucesso escolar dos alunos e, na sua reconfiguração, coloca em evidência o sujeito-aluno e as suas diferenças culturais, sociais, políticas, econômicas e educacionais.

A transformação na prática requer adequado tempo e paciência pedagógica. Na tentativa de melhorar o ensino, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT vem buscando uma organização de um currículo que tende para novos períodos e espaços na aprendizagem, como parte do processo de mudança, já desenvolveu projetos experimentais, tais como O Projeto Terra em 1996; o Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA, em 1998.

O Orientativo 2013 da Seduc/MT reforça a determinação da matrícula por idade, fases em coerência com as fases de desenvolvimento biopsicossocial dividido em três ciclos (infância, pré-adolescência e adolescência) e mesmo daqueles alunos defasados em idade-ciclo, utilizando o critério da enturmação por idade, respeitando e reconhecendo os tempos-espaços, sendo o processo da matrícula idade/fase/ciclo:

O processo de enturmação deve, necessariamente, ser acompanhado de um diagnóstico do perfil de aprendizagem, cabendo ao coletivo do ciclo e da escola promover intervenções pedagógicas necessárias para que o aluno enturmado desenvolva as condições favoráveis à aprendizagem (SEDUC/MT, 2013, P. 3-4).

Esse orientativo ressalta que o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos é responsabilidade do coletivo do ciclo e da escola, assim como o importante papel ocupado pelo coordenador pedagógico e pelo professor articulador nesse processo, cabendo a este último “atender, conforme projeto de articulação construído pela escola, os alunos com desafios de aprendizagem, utilizando estratégias pedagógicas complementares” (SEDUC, 2013, p. 14-15). Portanto, reafirma-se que o apoio pedagógico é fundamental para a efetivação dos ciclos. Nada deve ser feito aleatória e individualmente, mas sim de forma planejada e coletiva na perspectiva de proporcionar o domínio da aprendizagem pelas crianças e adolescentes, atendendo os tempos diferenciados de aprendizagem de cada um dos alunos enturmado no ciclo idade/fase/ciclo.

## CAPITULO II

### 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

#### O caminho metodológico escolhido

Para compreendermos sobre todas as indagações feitas nessa pesquisa, inicialmente buscamos as concepções de sociedade, educação e pesquisa que nos darão suporte teórico para analisar os dados coletados. Dessa forma a sociedade é entendida como totalidade construída a partir do sujeito, como contexto e como universo de significados, marcada pela complexidade de relações culturais, políticas e econômicas estabelecidas pelos sujeitos, entre si e com a natureza que os cercam. Embora, os sujeitos compartilhem interesses comuns, constituindo uma comunidade, essas relações podem apresentar-se de forma conflitante e contraditória.

A concepção de educação na qual nos apoiamos para nossos estudos é a de Gamboa (1998) que diz ser:

{...} um fenômeno emergindo de uma situação histórica determinada, situada no conjunto das relações existentes na sociedade. A sociedade é dividida em classes sociais e a educação pode ser entendida de diversas maneiras, como ato de transmitir, invadir, entregar, doar, manipular, controlar ou como prática da liberdade, como experiência democrática contrária à massificação, como experiência dialógica e transição da consciência ingênua à consciência crítica, atuando com a pretensão de uma mudança social ou como instrumento para aprender a dizer a palavra, construindo uma cultura e desenvolvendo uma sociedade (GAMBOA, 1998, p.106).

Pesquisar em educação significa trabalhar com experiências e conhecimentos relativos a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida (GATTI, 2007, p 12). A pesquisa educacional abrange uma diversidade de questões, de diferentes conotações incluídas no desenvolvimento das pessoas e das sociedades; tem o ato de educar como ponto de partida e ponto de chegada e a sua finalidade é obter conhecimento sobre a educação.

De acordo com Gatti (2007, p. 21), conhecimento é algo que ultrapassa nosso entendimento imediato na explicação ou na concepção da realidade que observamos. É um instrumento que nos permite compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica. O conhecimento alcançado pela pesquisa é vinculado a critérios de opção e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza destas informações. É um conhecimento que conseguimos



ao irmos além dos fatos, desvendando processos, explanando consistentemente o fenômeno estudado segundo algum referencial; tem, portanto, caráter científico. O conhecimento científico se fez e se faz por meio de uma grande variedade de procedimentos e a criatividade do pesquisador em inventar maneiras de bem realizar os seus estudos. Nesse sentido, conhecimento científico implica na definição ou escolha de um método de desenvolvimento da pesquisa.

A escolha de um método apropriado de pesquisa impõe, primeiramente, ao pesquisador a necessidade de compreender que método não é algo abstrato, é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo Gatti (2007, p.43). O método não é um percurso fixo, é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do “fazer a pesquisa”. O método, neste sentido, está sempre em construção e não se restringe a questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectiva e metas..

A nossa pesquisa está localizada no campo da educação e, por tratar-se de uma abordagem qualitativa que “engloba a ideia do subjetivo, possível de expor sensações e opiniões” (BICUDO, 2006, p. 106), nos fundamentamos principalmente em Trivinõs (1987), Ludke e André (1986), Godoy (1995b) e Bogdan e Biklen (1994). Sendo voltada para os fenômenos educacionais, compreendemos que seja também de cunho social, precisamos partir da conjectura das questões com a intenção de investigar o proposto, em toda sua complexidade, num contexto natural, para compreender o significado do fenômeno.

É com base nessa concepção de pesquisa que definimos a nossa metodologia de pesquisa que se caracteriza como um estudo de caso; a abordagem tem enfoque na análise qualitativa e visa retratar os resultados obtidos por meio da análise documental, observação *in lócus*, entrevistas, documentos oficiais que determinam as políticas públicas da enturmação na escola organizada por ciclo de formação humana.

Lüdke e André (1986, p. 18-21) e Bogdan e Biklen (1994, p. 45-61) apontam, como características básicas de uma pesquisa qualitativa,

- ambiente natural como a fonte direta de coleta de dados e pesquisador como seu principal instrumento;
- coleta de dados de natureza predominantemente descritiva;
- preocupação maior com o processo do que com o produto;
- foco no 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida;
- análise dos dados seguindo um processo indutivo. Os pesquisadores não devem se preocupar em buscar evidências que comprovem hipóteses

definidas antes do início dos estudos, pois as abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

Godoy (1995b, p. 21) considera três tipos de abordagem qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. A pesquisa documental pode ser aplicada a documentos de qualquer época; o estudo de caso é interessante porque a partir do aprofundamento em uma situação específica e particular pode servir de comparação para uma situação mais global; e a etnografia procura compreender os atores no seu ambiente de atuação, sem nenhuma intervenção que provoque mudança de atitude cultural do indivíduo ou do grupo pesquisados.

Para Gil (1999, p. 72) o estudo de caso é extremamente pertinente para o aprofundamento de uma questão investigativa, justamente por permitir focar um mesmo objeto sob vários ângulos.

O estudo de caso é assinalado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a consentir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamento considerados.

Nessa mesma linha, Triviños (1987, p.133-134) define o estudo de caso como um método que procura as variáveis de uma situação, reunindo-as em um único estudo, como uma categoria de pesquisa cujo objeto é a unidade que se considera de forma aprofundada, assim determinando características que são dadas por duas circunstâncias, de um lado a natureza e a abrangência da unidade, do outro a complexidade dos suportes teóricos que servem de orientação para o trabalho do investigador. O autor considera, ainda, o estudo de caso, dentre todos os tipos de pesquisa, um dos mais relevantes da pesquisa qualitativa.

Ludke e André (1986, p. 17) ajudam a aclarar o conceito de estudo de caso:

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...]. Caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O Caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.

Ainda segundo essas autoras, determinados autores esperam que todo estudo de caso seja qualitativo. Qualitativo por sua vez, é um estudo que se expande em uma situação natural, rica de dados descritivos, e que possui um plano preparado e flexível de estudo, enfocando a realidade de forma complexa e contextualizada. No entanto, pode-se dizer que há incoerência entre os próprios estudiosos quanto a essa afirmação de que todo estudo de caso é qualitativo. Na educação em específico, muitos estudos são qualitativos, porém, outros não,

havendo, ainda, estudos denominados quali-quantitativos que, como a própria terminologia indica, utiliza-se das duas dimensões na análise de determinado objeto.

Em se tratando dos estudos de caso qualitativo ou “naturalísticos” Lüdke e André (1986, p.18) delineiam sete características básicas do seu processo de desenvolvimento, sendo que os estudos de caso:

- visam a descoberta;
- enfatizam a “interpretação em contexto”;
- buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- usam uma variedade de fontes de informação;
- revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
- procuram representar os diferentes e as vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
- utilizam (no caso de relatos) uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Lüdke e André (1986), argumentam que uma questão extraordinária na fase exploratória, é a necessidade de vincular as informações, analisá-las e torná-las disponíveis aos informantes para que possam manifestar suas reações sobre a relevância e acuidade do que é relatado. De tal maneira que, o pesquisador pode organizar um relatório curto trazendo a análise de um fato, por meio do registro de observações, ou transcrição de entrevista.

De acordo com Gil (1999, p. 74) “um bom estudo de caso, constitui tarefa difícil de realizar”. Daí que os autores sugerem que sejam utilizados na coleta de dados do Estudo de Caso, vários instrumentos recomendados: observações, entrevistas semiestruturada/formal ou informal, questionários com perguntas fechadas, análise de conteúdo, análise documental, etc. os dados são assim analisados considerando vários processos quantitativos e qualitativos.

No caso da nossa pesquisa, além da análise documental e da observação, utilizamos entrevistas para que os sujeitos envolvidos no processo de enturmação por ciclos de formação humana pudessem se manifestar e, através destes instrumentos, pudéssemos fazer considerações sobre nossas indagações iniciais.

As observações realizadas foram registradas no caderno de notas, apontado por diversos autores, como indispensável nas atividades de campo, uma vez que utilizado na cena ou nos bastidores da cena, pode guardar anotações feitas em abundância e impressões importantes dos acontecimentos. A observação atenta dos detalhes põe o pesquisador dentro do cenário, ajudando-o a compreender a complexidade do ambiente da pesquisa, e fornecendo-lhe *insights* sobre a melhor forma de interagir com os atores e se misturar à comunidade/grupo de que são membros naturais.

No desenvolvimento da nossa pesquisa, utilizamos a modalidade de entrevistas semi-estruturadas já que ela constitui-se como um instrumento flexível, pois:

o pesquisador, pretendendo aprofundar-se sobre um fenômeno ou questão específica, organiza um roteiro de pontos a serem contemplados durante a entrevista, podendo, de acordo com o desenvolvimento da entrevista, alterar a ordem dos mesmos e, inclusive, formular questões não previstas inicialmente (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p. 121).

Portanto, nossa opção metodológica, o Estudo de Caso, pauta-se em autores que fundamentam os procedimentos da pesquisa qualitativa. Triviños (1987, p. 134) afirma que este tipo de estudo, diferentemente dos outros tipos de pesquisa qualitativa, pela decorrência do sujeito no processo e pelos resultados do estudo, estabelece maior severidade na objetivação, originalidade, coerência e consistência das ideias. Sendo assim, a assimilação dos aspectos tão individuais do estudo de caso, consentirá ao pesquisador, acréscimo e maior solidez no conhecimento do objeto estudado e isso, no contexto escolar, promoverá a abrangência dos problemas levantados, de modo a retratar com qualidade os elementos pesquisados, conseguindo grande sucesso no estudo realizado.

### **Problema e objetivos**

A escola organizada por Ciclo de Formação Humana tem sido objeto de muitas indagações e de muitos estudos. Em Mato Grosso, essas indagações intensificaram-se nos últimos anos em decorrência do processo de enturmação dos alunos defasados em idade-ciclo, vivenciado pelas escolas públicas estaduais que se organizam no sistema de ciclos.

Considerando-se esse contexto de dúvidas e discussões palpitantes, nesta pesquisa formulamos a seguinte questão:

Como os professores de uma escola organizada por ciclos de formação humana organizam o trabalho pedagógico no contexto de enturmação, considerando a necessidade da inclusão do sujeito que, por forças sociais e defasagem idade-ciclo, não teve oportunidade para aprender os conteúdos necessários para desenvolver seu conhecimento?

No sentido de dimensionar melhor o problema e de contribuir para uma análise mais abrangente do estudo, outras perguntas foram formuladas:

Como os alunos inseridos no processo de enturmação numa escola estadual de Cáceres significam a relação entre o conhecimento já construído ao longo de sua trajetória escolar e de vida e o conhecimento veiculado no contexto escolar?

Em que medida os professores de uma escola estadual de Cáceres compreendem o conceito de enturmação dos alunos em defasagem idade-ciclo como uma política de inclusão e como um processo de superação das dificuldades desses alunos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um?

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar como se dá a organização do trabalho pedagógico numa escola organizada por ciclo de formação Humana, com ênfase no processo da enturmação, considerando-se a necessidade de inclusão do sujeito em defasagem idade-ciclo, bem como as dificuldades e contradições que permeiam o processo pedagógico.

Como objetivos específicos para esse estudo, estabelecemos:

- Verificar a articulação entre diretrizes oficiais para a organização por ciclos e Projeto Político Pedagógico da escola.
- Identificar os princípios e as orientações metodológicas do processo de enturmação adotado em uma escola estadual de Cáceres.
- Compreender como os alunos inseridos no processo de enturmação – por defasagem idade-ciclo - significam a relação entre o conhecimento já construído ao longo de sua trajetória escolar e de vida e o conhecimento veiculado na sala.
- Levantar avanços e dificuldades pedagógicas dos sujeitos inseridos no processo de enturmação por defasagem idade-ciclo e identificar as ferramentas pedagógicas que os professores utilizam para sanar esses obstáculos.
- Analisar como os professores de uma escola estadual de Cáceres entendem o ciclo de formação humana e o processo de enturmação, procurando identificar as principais dificuldades que encontram para operacionalizar esse processo.
- Contribuir com a organização de subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem na superação das dificuldades pedagógicas encontradas no processo de enturmação.

### **Contexto da Pesquisa**

A escola pesquisada não foi escolhida ao acaso, na verdade, logo após passar no mestrado recebi uma proposta da minha orientadora, Professora Emilia Darci Cuyabano<sup>1</sup> para participar de um projeto de pesquisa em rede do “Observatório da Educação com foco em Matemática e Iniciação às Ciências” como bolsista mestranda para atuar em uma escola

---

<sup>1</sup> A professora Emilia Darci foi quem me recebeu como orientada no mestrado, posteriormente, após seu falecimento, a professora Ilma Machado assume a coordenação deste projeto de pesquisa e me conduz até a sua conclusão.

estadual de Cáceres -MT, já que preenchia o perfil do projeto que era ser mestranda do Programa do Mestrado da Educação da UNEMAT e ter experiência na Educação Básica. No projeto Observatório da Educação, o foco é promover e compreender situações que têm o potencial de impactar positivamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Para alcançar essa meta, integrantes de três universidades brasileiras, – duas do Estado de Mato Grosso, UNEMAT e UFMT, e uma do Estado de São Paulo, UNESP – desenvolvem um subprojeto intitulado “Observatório da Educação com Foco em Matemática e Iniciação em Ciências”, que se propõe trabalhar com alternativas metodológicas que possibilitem uma aprendizagem significativa dos conteúdos de Matemática e Ciências.

As ações propostas consistem em proporcionar formação continuada para os educadores das escolas selecionadas em duas frentes: uma específica para os professores da área de Matemática e Ciências e outra para os todos os profissionais da educação (docentes e não docentes) dessas unidades escolares, com temáticas gerais da educação. Uma das atividades realizadas tem o objetivo de ensinar/aprender Matemática de forma lúdica, estimulando o desenvolvimento do raciocínio lógico e a familiaridade com os conceitos matemáticos, despertando no aluno o interesse e aprendizado na disciplina e, conseqüentemente, preparando-o para resolução de questões com situações problemas como as propostas na Prova Brasil.

As escolas participantes do Observatório foram escolhidas a partir dos índices do IDEB, e em Cáceres foram selecionadas duas escolas. Após aceitar participar do projeto, minha orientadora e eu decidimos que a pesquisa de mestrado deveria ser na própria escola do Projeto do Observatório, uma vez que eu já que estaria trabalhando com os professores e alunos daquela comunidade. Embora no início os professores tenham ficado um pouco apreensivos, fomos bem recebidas e tivemos o reconhecimento do valor de nossa pesquisa para a comunidade escolar e para a sociedade.

A escola estadual de Cáceres, a qual foi *locus* do nosso estudo foi fundada no dia 02 de junho de 1980, na administração do Prefeito Dr. Ivo Cuiabano Scaff. Em 1982, a Prefeitura Municipal de Cáceres cede por Comodato, ao Estado de Mato Grosso, o prédio e respectivo terreno da escola, passando esta, então, a pertencer a Rede Estadual de Ensino.

Criada pelo Decreto nº. 1780/82 de 25/03/82, a Escola teve como primeira diretora a Professora Suzi Maria da Silva Cunha, tendo permanecido na direção até o mês de agosto de 1987, durante a gestão da professora Suzi Maria da Silva Cunha foi autorizado o funcionamento do Curso de 1º Grau, através da Resolução nº. 028/84, publicada no diário Oficial de 21/02/84.

Em janeiro de 1988 assumiu a direção da Escola o professor José Antônio Santana, eleito pela comunidade escolar, para o período de dois anos, sendo reeleito em 1989, para o biênio 90/91. Esse professor exerceu, ainda, um terceiro mandato, por indicação do governo estadual, em 1992.

Conforme disposto no projeto Político Pedagógico, desde a sua fundação, a equipe pedagógica da escola tem se preocupado com o desenvolvimento intelectual, cultural, ético, liberdade de expressão, igualdade e, valores principalmente, orientando os alunos para interagir na sociedade.

Nesse âmbito, computa no quadro demonstrativo de recursos humanos da referida instituição de ensino, aproximadamente 980 discentes, distribuídos em 34 turmas nos seguintes turnos: matutino, vespertino e noturno. O quadro docente é composto de 53 educadores, sendo 21 contratos temporários e 32 efetivos. Quanto à equipe gestora temos: 01 diretor, 03 coordenadores pedagógicos, 01 articulador, 01 professora coordenadora do Programa Mais Educação, 01 professor destinado ao Projeto Educomunicação. No que concerne, ao quadro administrativo este é composto de 01 secretário, 03 técnicos administrativos educacionais, 06 apoios administrativos educacionais, distribuídos em 03 vigias e 05 merendeiras.

A referida escola funciona em prédio próprio, possuindo um total de 12 salas de aulas, duas dependências administrativas, uma sala de professores com dois banheiros, uma sala de arquivo passivo, uma sala para o Projeto Educom Rádio, um Laboratório de Informática, uma Biblioteca, dois banheiros para alunos, uma cantina, uma cozinha com refeitório, uma sala de coordenação, uma sala para o apoio pedagógico, duas áreas para recreação.

As instalações do prédio se encontram em bom estado de conservação, oferecendo a clientela escolarizável um ambiente digno e sadio. Atualmente é a única escola estadual de Cáceres que foi contemplada com o Projeto Educom Rádio. As atividades didáticas, administrativas e disciplinares da escola, são regulamentadas pelo Regimento Escolar aprovado pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar.

A escola pesquisada oferece Ensino Fundamental, contemplando Sala de Recursos Multifuncional; Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA); participa, atualmente, do Programa Mais Educação.

O Ensino Fundamental dessa escola está organizado em ciclos que têm a duração de 09 (nove) anos, compreendendo 1º, 2º e 3º ciclos. O curso funciona no período diurno com

carga horária disposta na matriz curricular e calendário escolar observando-se as exigências legais do ensino.

O ano letivo é composto de 200 dias letivos, sendo 40 semanas anuais de cinco dias letivos no mínimo, sendo cada aula com 60 minutos. A carga horária do 1º, 2º e 3º ciclos é de quatro horas de aulas/atividades. As turmas são constituídas nas fases iniciais com o número entre 23 a 27 alunos; nas fases finais entre 27 a 30 alunos. Além dos dias letivos previstos, são reservados períodos destinados ao apoio pedagógico, recuperação, avaliações e eventualidades, como também outros estabelecidos em lei e necessidades do aluno. Com esta mesma carga horária funciona a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos períodos diurno e noturno, observando-se as exigências legais que a regulamenta, sendo que o primeiro segmento é composto de turmas com 25 e 30 alunos e o segundo e terceiro segmentos com turmas de 30 a 35 alunos.

O Ensino Médio regular, organizado em série, tem duração mínima de três anos, compreendendo 1ª, 2ª e 3ª séries; as turmas são constituídas de 30 a 35 alunos. O curso funciona na sede e nas salas anexas nos períodos diurnos e noturnos, com carga horária disposta na matriz curricular e no calendário escolar, observando-se as exigências legais.

Para conhecer um pouco mais os princípios educativos e pedagógicos da escola pesquisada, procuramos ler e analisar o Projeto Político e Pedagógico dessa instituição. O PPP trata-se de um documento que serve para pautar as atividades políticas e pedagógicas da escola, por isso, ele não pode ser visto como um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, ou como algo que é arquitetado e, em seguida, guardado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. O projeto-político deve ser vivenciado e construído por todos os envolvidos com o trabalho educativo da escola em todos os momentos, e ter como objetivo planejar as ações que se pretende realizar, exigindo, para tanto, o comprometimento de toda a comunidade escolar (educadores, pais e alunos), uma vez que se trata de um projeto de caráter coletivo e não individual. Outra característica importante no PPP é a possibilidade de analisar os problemas e dificuldades da escola e propor medidas de mudança no sentido de trazer melhorias para o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Gadotti:

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a



determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579).

A sigla PPP não foi criada aleatoriamente, cada uma das palavras correspondentes tem uma função. A palavra **projeto** traz consigo a ideia definida de “lançar-se adiante” possui um caráter de sistematização da ação futura, na busca de um rumo, uma direção. Com um compromisso definido coletivamente, a ser executada por determinado tempo. A expressão **político** é porque se considera a escola como um ambiente de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que operarão individual e coletivamente na sociedade. Já, o **pedagógico** volta-se para as atividades e os projetos educativos imprescindíveis para atingir as metas educacionais da escola, traduzidos em termos dos conteúdos, da avaliação e das metodologias de ensino.

A ação pedagógica cotidiana, os princípios e as normas nada mais são do que a identidade da comunidade escolar, assim, toda escola deve ter essas questões bem definidas. Isso vai auxiliar a escola no acompanhamento de suas metas educacionais e de aprendizagem, permitindo realizar constante avaliação do próprio desempenho à medida que os resultados forem atingidos ou não.

Um PPP bem planejado evita improvisações e dá segurança à escola, pois, o trabalho é facilitado quando se escolhe estratégias adequadas que fundamentem o projeto e norteiem toda a unidade escolar, para obter resultados eficientes e eficazes, fazendo com que os alunos aprendam já que esse é o ideal de toda escola.

Conforme disposto no Projeto Político-Pedagógico, da escola pesquisada, no uso de sua autonomia e observando as políticas de Educação de Estado, vem envidando esforços visando não só o atendimento efetivo de sua clientela, como também o diálogo com a comunidade. Para tanto, a escola desenvolve momentos de estudo e formação continuada a partir das necessidades observadas no seu interior, visando a construção do PPP e o zelo pela aprendizagem do educando (PPP, 2010, p.18-19). Esta unidade escolar, na organização do seu pessoal, conta com um quadro significativo de docentes, com um corpo administrativo e equipe técnica pedagógica, que na sua maioria busca o aperfeiçoamento da sua formação profissional.

Ao ler o PPP da escola pesquisada, percebemos que o mesmo não contempla a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB N° 9394/96, em seu artigo 24; a Resolução N° 262/02/CEE- MT, no artigo 7° seus incisos I, II, III e, os parágrafos 2° e o 3°; a Resolução 150/99- CEE/MT, que dispõe sobre o ciclo de formação humana.

De acordo com Fernandes (2012), cada escola tem que

organizar o seu projeto pedagógico específico para atender as situações de defasagem idade/ciclo que forem necessárias naquele contexto escolar. É a escola que modifica sua estrutura, seu tempo, seu espaço, seu currículo para acolher e dar conta da aprendizagem dos alunos e não o aluno que se adapta a uma estrutura de escola baseada em ritmos homogêneos de aprendizagem (p.33).

Embora a escola pesquisada tenha optado trabalhar o ensino fundamental na forma de Ciclo de Formação Humana ainda não estruturou o PPP de acordo com a normatização pertinente. Nesse sentido, não encontramos no PPP dessa escola referências específicas sobre como trabalhar com relação à enturmação e reenturmação dos alunos no ciclo, faltando, assim, uma orientação mais clara no tocante a essa questão. Ainda de acordo com Fernandes (2011, p.25) para atender as situações de defasagem idade/ciclo e favorecer o processo de aprendizagens dos alunos, no PPP

{...} deve-se respeitar a organização dos grupos de alunos (enturmação) por idade, partindo do princípio de que estar junto com os seus pares de idade favorece as trocas sociais e formativas, fortalecendo a construção da auto-estima, da auto-imagem e de identidades mais equilibradas {...}.

Mesmo que a escola tenha optado por trabalhar o ensino fundamental na forma de Ciclo de formação Humana o PPP ainda não se estruturou de acordo com a resolução. O PPP para atender as situações de defasagem idade/ ciclo.

Fernandes (2011, p.25) diz que

É por isso, que nesta proposta de ciclos de formação a permanência dos alunos nos grupos por idade durante os três anos de cada ciclo é respeitado para favorecer o processo de aprendizagens dos alunos.

Percebe-se que, ao confrontarmos o PPP com a prática pedagógica na escola pesquisada, foi possível apreender que há lacunas que dificultam um atendimento satisfatório para sanar os problemas de defasagem idade-ciclo.

### **Sujeitos da pesquisa**

Para participar de nossa pesquisa, selecionamos os sujeitos que melhor atendem os objetivos desta pesquisa, tendo como principal critério de escolha professores que trabalham com alunos enturmados idade-ciclo na escola pesquisada. Só tivemos condições de definir os

participantes desta pesquisa no ano de 2012, após a realização das matrículas e da atribuição de aulas aos professores. Desse modo, o grupo de sujeitos participantes da pesquisa ficou assim constituído:

- cinco alunos enturmados idade-ciclo.
- quatro professores, sendo um de cada uma dessas áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, história e geografia; todos eles atuando nas quatro salas de aula onde estes alunos estão enturmados;
- a coordenadora do período vespertino - responsável por estas turmas
- e a diretora da escola.

Nesse contexto de investigação, realizamos um levantamento bibliográfico, através de pesquisas em livros e sites, para reunir referencial teórico importante para a análise e compreensão da temática dos ciclos, ao mesmo tempo em que fazíamos os primeiros contatos com a escola no sentido de combinar a forma de realização da pesquisa.

Assim que nosso projeto de pesquisa recebeu parecer do Comitê de ética em Pesquisa, iniciamos a pesquisa propriamente dita. Uma vez por semana, durante dois bimestres realizamos observação do espaço geral da escola e suas atividades: reuniões de professores, recreio, etc.

Acompanhamos os alunos, sujeitos dessa pesquisa, por um bimestre letivo, durante as aulas realizadas no período vespertino nas salas do 7º ano B e 9º ano C no qual havia alunos reenturmados na forma idade-ciclo. O registro dessas observações foi feito no caderno de campo, anotando-se informações quanto às suas ações e reações, se conseguem acompanhar as aulas, principais dificuldades que apresentam, etc. E em relação aos professores, procuramos observar como atendiam esses alunos, sujeitos da pesquisa, se proporcionavam um atendimento diferenciado ou não, que metodologias e recursos didáticos procuravam usar, que dificuldades encontravam, etc.

Nas entrevistas com os alunos buscamos analisar como eles chegaram às séries nas quais estão, que fatores os impediram de aprenderem os conteúdos necessários para desenvolverem os conhecimentos voltados às demandas curriculares, que dificuldades pedagógicas encontram no processo de enturmação, dentre outros aspectos. Já as entrevistas com educadores, coordenação e direção objetivam conhecer o ponto de vista desses sujeitos sobre ciclos e enturmação, como estão trabalhando no dia a dia da escola e sala de aula com essa nova concepção de organização escolar, e como lidam com os alunos enturmados por defasagem idade-ciclo.

Com a participação no “Observatório da Educação”, levantamos alguns prováveis motivos que levaram esses sujeitos a se afastarem da escola como, por exemplo, a entrada precoce no mundo do trabalho; dificuldade para conciliar com o trabalho, família e estudo, assim como horário de trabalho e horário escolar; não adaptação à vida escolar; modelo de proposta pedagógica da escola; mudança no horário de trabalho; gravidez; novo emprego; mudança de endereço residencial; baixo desempenho e reiteradas repetências; cansaço; problemas familiares; distância da escola; doenças; transporte; período de safra na zona rural; dupla ou tripla jornada de trabalho; processo avaliativo deficiente e excludente; migração para outras cidades/bairros; e baixa autoestima. (BRASIL. MEC/SECAD, 2007, P.18). Sabe-se que a maioria deles já passou pela instituição escolar carregando uma história marcada por numerosas repetências e interrupções. Portanto, pudemos antecipar o levantamento das causas da defasagem que caracterizam, grosso modo, os sujeitos envolvidos no processo de enturmação idade-ciclo.

Nas conversas informais com os professores, ouvimos comentários que estes não se sentiam preparados para atender às necessidades de aprendizagem desses alunos. Assim, questiona-se até que ponto as políticas de inclusão da SEDUC/MT contemplam o apoio necessário para que essa migração ocorra sem maiores prejuízos, tanto para os alunos quanto para os professores.

A escola organizada por ciclos tem como princípio filosófico e legal atender os alunos em suas respectivas idades e fases de desenvolvimento, mas o que se percebe é ainda uma grande dificuldade de afinar os discursos oficiais com a realidade do que acontece no chão da escola, uma vez que muitos alunos acabam não aprendendo e ficando atrasados em relação à turma de sua idade - colocando a necessidade de reenturmação de alunos que encontram-se em defasagem idade-ciclo.

O propósito deste estudo é, pois, o de aprofundar as discussões sobre estas questões, no âmbito dos ciclos de formação humana, contribuindo para minimizar as inquietações existentes, assim como suscitar indagações para pesquisas futuras.

## **CAPITULO III**

### **3. CICLOS E ENTURMAÇÃO NA REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MATO GROSSO**

A investigação científica associa-se a uma série de momentos ordenados metodologicamente durante o seu desenvolvimento, que compreendem a definição dos procedimentos e a coleta de dados, que encaminham a interpretação das informações coletadas, e a análise propriamente dita.

Na busca de possíveis respostas para o problema de pesquisa colocado, desenvolvemos um roteiro básico e específico (conforme os sujeitos entrevistados), para a entrevista semiestruturada, pois tínhamos a intenção de esclarecermos algumas questões que surgiram no início da pesquisa, quando formulamos o problema e os objetivos. As entrevistas foram realizadas nos horários combinados com os sujeitos – quase toda no próprio espaço da escola –, em forma de uma conversa entre pesquisadora e participantes sobre a temática em estudo. Utilizamos entrevistas semiestruturadas com o objetivo de possibilitar que as falas sobre o tema que estamos pesquisando fluíssem mais facilmente; os encontros com os sujeitos da pesquisa foram individuais, agendados conforme a disponibilidade de tempo apresentada por eles. Utilizamos o mesmo roteiro de entrevista para diretora e coordenadora, um específico para os professores e outro para os alunos.

No momento da entrevista, explicamos o objetivo e a natureza da pesquisa para cada um dos sujeitos entrevistados, esclarecemos o porquê de escolhermos a entrevista, asseguramos o anonimato dos mesmos e o sigilo dos depoimentos, garantindo que eles só serão utilizados com a finalidade de investigação científica. Solicitamos a autorização para gravar (em áudio), assegurando que depois de transcritas, as entrevistas seriam lidas, revisadas e autorizadas pelos entrevistados.

Após a transcrição, cada entrevista foi lida atentamente; extraímos de cada fala as ideias centrais de determinada questão. Procuramos interpretar minuciosamente as informações que obtivemos buscando captar as concepções presentes nas falas dos sujeitos entrevistados e, ao mesmo tempo, relacioná-las com as situações observadas no contexto da sala de aula e em reuniões eventos/pedagógicas da escola. Para desenvolver a análise com coerência e consistência, buscamos estabelecer um diálogo entre pesquisador e sujeitos investigados, apoiados no arcabouço teórico que dá sustentação a essa temática.

Para identificação dos entrevistados vamos considerar A1 e A2 para coordenadora e diretora, por fazerem parte do setor administrativo-pedagógico; para elas fizemos sete perguntas que consideramos fundamentais (anexo 01). Quanto aos professores, vamos identificá-los como P1, P2, P3 e P4, no caso deles fizemos 14 perguntas (anexo 2); os discentes foram identificados com a letra “D”, e para eles fizemos 13 perguntas (anexo 3).

As questões iniciais das entrevistas procuraram coletar elementos sobre as características dos entrevistados. Todos os professores, incluindo-se a diretora e a coordenadora, possuem curso superior, e a metade destes possuem especialização; a faixa etária vai de 32 a 56 anos de idade. Para melhor visualização do perfil, apresentamos a seguir o quadro 01 (logo abaixo está escrito quadro 02. Corrigir).

Quadro 02 – Perfil dos entrevistados

Sujeito	Sexo	Idade	Formação	Pós-graduação
A1	Feminino	56 anos	Licenciatura em História	
A2	Feminino	49 anos	Bacharel em Ciências Biológicas	Planejamento escolar
P1	Feminino	50 anos	Licenciatura em Matemática	Uso Racional dos Recursos Naturais e seus reflexos no Meio Ambiente
P2	Feminino	37 anos	Licenciatura em Letras	
P3	Feminino	36 anos	Licenciatura em história	Gestão escolar
P4	Feminino	32 anos	Licenciatura em geografia	

Fonte: elaborado pela autora

O perfil dos profissionais da educação dessa escola indica a existência de um quadro de professores que possui as qualificações básicas para o exercício da profissão, apresentando-se se uma adequação entre área de formação e de atuação; o tempo de serviço desses profissionais varia de 02 a 20 anos. As professoras, cujas aulas foram observadas, estão atuando no magistério entre 3 anos e 20 anos e estão de 3 a 10 anos na formação de ciclo de formação humana. Assim, podemos dizer que dois dos professores entrevistados possuem bastante experiência e os outros dois têm um pouco menos, entretanto, não são iniciantes.

O perfil dos alunos da escola pesquisada é composto por 240 pessoas matriculados no ciclo de famílias um pouco desestruturadas, muitos pais desempregados, muitos

adolescentes moram com os avós que, geralmente, assumem a responsabilidade pela criação e educação dos netos. A escola não parece constituir-se um compromisso primordial para essas famílias/sujeitos, pois, foi possível observar que há um excessivo número de faltas injustificadas por parte de alguns alunos e, além disso, a não participação nas aulas, principalmente, segundo a fala de alguns, na disciplina de matemática, de língua portuguesa e língua inglesa. O ‘desinteresse’, como eles mesmos afirmam, é demonstrado por atitudes como: fazer ‘bagunça’, não fazer as tarefas, ficar brincando com o celular, desrespeitar os professores e não se importar com as aulas de reforço. De acordo com os professores, o aparente desinteresse dos alunos acontece, principalmente, porque sabem que serão enturmados na forma idade-ciclo e não serão reprovados, em outras palavras, se serão aprovados de ‘qualquer jeito’, para que estudar?

Na nossa pesquisa de campo com os discentes conseguimos entrevistar apenas dois dos cinco sujeitos selecionados, isto porque dois deles, apesar de marcarmos encontro por inúmeras vezes, não apareciam na escola para a entrevista. Certo dia a coordenadora os chamou para perguntar por que estavam agindo assim, então eles disseram que não queriam fazer a entrevista. Assim, como não podemos obrigá-los, ficamos sem a pretendida entrevista. Outro aluno que seria entrevistado deixou a escola, foi embora de Cáceres para trabalhar em outro município. Aliás, essa é uma realidade muito presente nas escolas públicas, entre a educação escolar e o trabalho para a sobrevivência da família, muitos são obrigados a fazer a segunda opção.

Um dos alunos entrevistados, do sexo masculino, 14 anos, está no 7º ano e será denominado de “D1”. De acordo com suas respostas, considera que começou tarde na escola, nunca reprovou, está estudando para “formar peão de rodeio”,

O outro aluno sujeito da nossa pesquisa, do sexo feminino, 14 anos, está no 8º ano, segundo as suas respostas, e será aqui denominada de “D2”. Ela parou de estudar um ano porque estava morando com uma tia em Cuiabá e estudando, como era “muito arteira” saiu da escola e veio embora.

Na sequência nos debruçaremos sobre as falas dos sujeitos, procurando entrelaçá-las com as observações realizadas e, ao mesmo tempo, com o projeto político-pedagógico da escola.

### **Visão sobre ciclos e enturmação na fala dos entrevistados**

A concepção de Ciclos de Formação Humana será, neste subitem, analisada por meio das falas dos entrevistados. Entretanto, cabe ressaltar que numa pesquisa de cunho qualitativo

como esta, não há como não procedermos a uma leitura mais crítica das respostas, pois, apesar de a escrita não conseguir alcançar a dimensão de uma interação face a face, é impossível neutralizarmos a nossa perspectiva de pesquisador que percebe o contexto geral da escola e o não dito nas palavras, mas muito perceptível nas entrelinhas.

Solicitamos aos entrevistados que externassem seu ponto de vista sobre a organização escolar por ciclos de formação humana e sobre a enturmação de alunos em defasagem idade-ciclo. As respostas das administradoras, ao serem comparadas umas com as outras, são um pouco divergentes, a entrevistada A1 relata que os ciclos permitem que o professor atualize seus conhecimentos de modo a atender/ensinar aos alunos que buscam a escola. A entrevistada A2 menciona que é necessário fazer algumas adaptações, já que a escola trabalha ainda, na prática, com a escola seriada, apesar de o ciclo de formação humana ter sido implantado há muito tempo na escola.

É bom, pois nossos professores procuram atualizar para que essas aulas atendam a nossa clientela (A1)

Por muitos anos, mesmo com o processo de ciclo de formação humana já implantado na escola ainda se trabalha com a escola seriada, ainda é preciso adaptarmos algumas coisas (A2).

Complementando essa questão, a entrevistada A1 respondeu que enturmação significa que o aluno será matriculado na “série” que ele poderá acompanhar e que esse tipo de “encaixe” inicial ocorre de acordo com a idade, sendo regida pela Legislação do Ciclo de Formação. A entrevistada A2 diz que entende por enturmação o processo pelo qual o aluno em defasagem idade/ciclo será inserido em um ciclo/ano correspondente à idade que ele tem, independente de seu desempenho.

Já na segunda parte desta questão o foco era a avaliação sobre a enturmação. A entrevistada A1 afirma que não pode nem avaliar, considerando ser um absurdo o que vem acontecendo na educação. A entrevistada A2, por sua vez, declara que o próprio aluno, por não acompanhar a turma, se autoexclui, sendo necessário que o desenvolvimento deste aluno seja acompanhado pelo professor articulador. A2 complementa que não concorda com esse processo de enturmação, principalmente, em casos extremos em que o aluno que estava no 5º ano é matriculado automaticamente, pelo sistema de enturmação, no 8º ano, sendo impossível para o articulador resolver essa lacuna.

Sobre a enturmação, a entrevistada A1 disse que avalia esse processo como péssimo, afinal, na sua concepção, os alunos não estão preparados para integrar a nova série. A entrevistada A2, por sua vez, considera que o aluno enturmado apresenta muitas dificuldades,



pois existe, segundo ela, uma lacuna no período escolar que não frequentou e que, dificilmente, será compensado, tornando também, difícil o processo de enturmação.

De forma interessante e diversificada as professoras também expuseram suas ideias *sobre ciclo de formação humana e processo de enturmação*. Destacamos a fala da entrevistada P1 que diz:

A estrutura da escola é boa, proporcionam cursos, formação continuada, porém, o processo de enturmação é péssimo, os alunos com defasagem de dois a três anos não acompanham a turma.

A entrevistada elogia a estrutura da escola, os cursos de formação continuada, mas quando se trata do processo de enturmação, sua fala é bastante crítica, considerando-o ‘péssimo’ pelo fato de os alunos não conseguirem acompanhar as aulas, uma vez que já vem com um *déficit* de conteúdos. Não podemos deixar de considerar que a defasagem de conteúdos prejudica a aprendizagem do aluno e impõe novas exigências ao professor ao trabalhar com uma turma mais heterogênea. No entanto, ao analisar esta resposta, concordamos com Araújo (2006, p. 91), quando afirma que a resistência dos professores pauta-se pela falta de informações necessárias para as atividades docentes, capazes de romper com os modelos de ensino até então vivenciados pela escola. Dessa forma, o professor deve estar preparado para trabalhar com a diversidade cultural e com os estágios de aprendizagem dos alunos; uma opção seria a utilização de materiais pedagógicos variados, jogos, aulas em laboratórios, aulas de campo, visitas técnicas, seminários, etc.

As críticas severas da professora parecem indicar que faltaria aos professores dominar elementos pedagógicos que os auxiliem nesse trabalho, ao mesmo tempo, podemos questionar se não estaria havendo certa resistência ao ciclo de formação humana, pois segundo ela, é “obrigada” a cumprir uma determinação com a qual não concorda. Cabe lembrar que o ciclo tem dez anos de existência de sua implantação e que estes alunos deveriam ter recebido o acompanhamento pedagógico necessário para progredirem com tranquilidade no processo pedagógico, evitando chegar a essa situação, que acaba remetendo à reenturmação.

Esse relato nos leva a questionar quanto tempo ainda alguns atores desse processo levarão para construir uma proposta de ensino inclusiva, como é colocada por Araújo (2006, p. 96), que possibilite a formação do aluno sem os traumas da escolarização tradicional. Outro questionamento que poderia ser feito é até que ponto as escolas organizadas por ciclos vêm

ensinando e avaliando na perspectiva dos ciclos de formação humana, que prevê toda uma mudança estrutural da escola.

Para Araújo apud Mato Grosso, 2000 (2006, p. 37-38):

A organização do processo educativo em ciclos de formação, devido a seus princípios de democratização do espaço escolar e respeito aos ritmos de aprendizagem e à promoção de um processo dinâmico, contínuo, no ensinar e aprender, representa a interpretação do processo de crescimento individual a cada sujeito. Assim, leva-se em consideração que o “(...) conhecimento possui um caráter dinâmico, onde o aprender está intimamente ligado com as referências pessoais, sociais e afetivas do aluno”.

A visão de outra professora em relação aos ciclos e à enturmação também tocou na questão da autonomia docente.

Hoje a qualidade da educação é bastante preocupante devido ao processo de formação humana, pois o próprio sistema retirou toda a autonomia dos professores, apesar de fazermos relatórios semestrais nenhuma providência é tomada em relação aos alunos com problemas de aprendizagem, o sistema simplesmente o aprova (P2).

O impacto na autonomia dos professores é uma questão abordada por Freitas (2002), quando afirma que em relação ao regime seriado a mudança na forma de avaliação do aluno significou, em certa medida, a retirada da autonomia docente, uma vez que era o poder de dizer quem estava apto ou não cabia ao professor, que tinha a avaliação como um ‘trunfo’ a seu favor para pressionar o aluno a estudar.

A entrevistada (P2) também crítica o processo de ciclo de formação humana, dando a entender que ele afeta negativamente a qualidade da educação, considerando-o como um sistema que simplesmente aprova alunos com problemas de aprendizagem. Mas, não é para ser assim. Os professores e a escola como um todo têm que se organizar para orientar o aluno que não está conseguindo acompanhar as aulas, oferecendo-lhe outras possibilidades e formas de aprender, em outros espaços de aprendizagem.

Nesse contexto, coloca-se a importância dos laboratórios ou das salas de recursos multifuncionais, conforme disposto na resolução 262/02, do CEE/MT. Devemos reconhecer que há alunos que aprendem com mais facilidade e em tempo diferenciado do outro, por isso não progride no mesmo ritmo do outro, contudo, nem por isso podemos defender a reprovação. Então, precisa ficar claro que o professor tem um papel fundamental, como formador, nos ciclos. Ele não é simples expectador. Quando a professora fala em qualidade da

educação, parece algo que está bem distante dela? Caberia perguntar onde ela se coloca nesse processo?

Na mesma linha das duas professoras entrevistadas P1 e P2, a entrevistada P3 ressalta que:

O professor não tem autonomia para constatar esse processo, pois o sistema comanda essa de enturmação. Pede-se relatórios avaliativos, mas, nada acontece. A escola apenas acata o que já vem lá de cima como uma ORDEM, CUMPRA-SE... ao professor apenas resta, questionar e indignar-se com esse processo de enturmação que não contribui em nada no aprendizado do aluno, é um atraso. Mas, a Secretaria de Educação, quer dizer o governo não está preocupado com a qualidade e sim, com quantidade.

A indignação da entrevistada P3 é verbalizada de forma muito clara, quando na sua fala diz que a escola é obrigada a acatar o que vem “de cima”, em forma de resolução, restando ao professor cumprir. Quando a entrevistada afirma que o processo de enturmação não contribui em **nada** no aprendizado do aluno, considerando-o um **atraso**, fazemos uma reflexão sobre como posicionamentos como este podem reforçar o processo de exclusão do aluno fora de idade/série. Então, seria melhor que o aluno não fosse “enturmado” e não estivesse na escola, para não “atrapalhar os outros”?

Na fala da entrevistada P4 podemos perceber que ela atribui culpa ao “sistema” pelo “fracasso” do ciclo de formação humana, quando afirma que *a qualidade do ensino esta cada vez mais, piorando, devido o sistema que “empurra” esses alunos. Somente para o índice de aprovação subir*. Mais uma vez nos questionamos sobre o tipo de acompanhamento pedagógico que estão tendo os alunos “enturmados” da escola pesquisada. Retomamos aqui a afirmação de Araújo (2006) de que a proposta dos ciclos é bem clara sobre o direito de progressão continuada do aluno, mesmo que necessite de um acompanhamento pedagógico, rompendo com uma educação autoritária e com o estigma da reprovação.

Sobre a concepção de enturmação a entrevistada P1 foi mais “objetiva”, respondendo ao questionamento da seguinte forma: *“nada; nenhuma; não tenho conhecimento”*. É uma questão complexa a temática dos ciclos, principalmente em decorrência da cultura classificatória e seletiva arraigada no sistema educacional. Concordamos com Cabrera (2006, p.75) quando afirma que “é bem verdade, também, que a forma como essas políticas vêm sendo introduzidas, na maioria das vezes, sem levar em consideração a participação dos professores, tem gerado resistência por parte desses profissionais”. Entretanto, nos surpreendeu sobremaneira como um professor pode desempenhar a contento a sua função de

educador dentro de um processo que desconhece totalmente, correndo o risco de desconsiderar o aluno e suas diversas necessidades. Outro aspecto que chama a atenção é o fato de esse professor não é novato, já atua na educação há mais de três anos.

Com relação às falas das entrevistadas P2, P3 e P4, pode-se dizer que há convergência e certo esclarecimento do que seja a enturmação, diferente da afirmação da entrevistada P1. Entretanto, todas foram unânimes quanto à avaliação negativa do processo de enturmação de alunos defasados idade-ciclo, por considerarem que:

O aluno não tem condições em turmas mais avançadas (P2)

O aluno é automaticamente jogado pelo sistema para as séries seguintes, o professor não pode parar a sua aula e voltar-se totalmente aquele aluno com dificuldades em acompanhar a turma (P3).

A questão que se insinua nessas falas, então, é muito mais densa. Não se trata de tornar os ciclos um amontoado de séries, como muito bem lembrado por Arroyo (apud CABRERA, 2006, p. 76), ou simplesmente, “afrouxar” o ensino e traduzir ciclos como uma promoção automática do aluno. Em contrário, procura-se compreender e tentar implementar políticas educacionais e projetos pedagógicos que deem conta de respeitar as diversidades existentes no sistema de ensino.

Entendemos que as entrevistadas devem, em primeiro lugar, compreender que o ciclo discute muitos assuntos como: o papel da escola, qual a escola que necessitamos hoje, qual a função social da escola, já que vivemos com a desigualdade cultural e social que diz respeito às diversidades existentes no sistema de ensino. Por isso, é complicado dizer que enturmação é um *sistema que automaticamente JOGA o aluno para séries seguintes, conforme sua idade, sem preocupar-se com a capacidade do aluno (ler, escrever) em saber, em estar apto àquela série (professora entrevistada P3)*. A professora avalia a reenturmação do aluno como “RUIM”, lamentando que tenha que parar a aula para explicar novamente o conteúdo para que o aluno possa acompanhar a turma. Por um lado, entendemos que é mesmo difícil atuar com essa heterogeneidade. Por outro, analisamos que o professor precisa flexibilizar sua postura e se comprometer um pouco mais com o sucesso desse aluno, já que se vem discutindo há algum tempo a necessidade de a escola incluir os alunos, promovendo uma aprendizagem efetiva. É claro que isso, passa, também, por políticas públicas efetivas para modificar essa desigualdade social, da mesma forma que cabe ao poder público prover a escola das condições necessárias para realizar esse ensino diferenciado.

Na nossa compreensão, partindo das colocações dos entrevistados, os atores dessa escola não vêm discutindo em profundidade o processo e os engendramentos da organização

por ciclo de formação humana e enturmação, pois esse funcionamento deve atender, segundo as próprias palavras das entrevistadas, os alunos e modificar a prática pedagógica, de modo que as especificidades de aprendizagem de cada aluno sejam observadas e que eles possam aprender de fato. A análise, por parte da equipe pedagógica, parece um pouco superficial, as questões que afetam o funcionamento do ciclo de formação humana vão muito além do fato de os professores cumprirem a formação continuada, há que se debater profundamente a lógica dos ciclos e as dificuldades encontradas em sua operacionalização, bem como o papel de cada formador nesta tarefa.

Quando perguntamos quais os princípios e as orientações utilizados pela escola no processo de enturmação, a entrevistada A1 disse que os alunos vêm para a escola no período contrário, para ter reforço. No tocante a esse aspecto, a entrevistada A2 cita que o aluno é acompanhado pelo articulador no contraturno, além de alguns professores também trabalharem com aulas de apoio. Assim, ambas as entrevistadas limitaram-se a dizer quais os encaminhamentos são feitos no sentido de suprir as dificuldades pedagógicas dos alunos; não explicitaram uma concepção de enturmação e nem fizeram referência à resolução 262/02-CEE/MT, que 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. Nessa resolução, os artigos e parágrafos fazem referência à faixa etária, à pluralidade de saberes e à diversidade cultural, à maturidade intelectual e afetiva, à multiplicidade de experiências cognitivas dos grupos de alunos/as e à necessidade de levar em consideração à vivência e ao aproveitamento escolar anterior.

A enturmação de aluno defasado em idade-ciclo, em uma turma compatível com sua idade, na avaliação das entrevistadas, não é aceitável. Acreditamos que um dos motivos para essa negação, é a falta de discussões entre os profissionais da educação sobre o processo do ciclo de formação humana com esses alunos, agora enturmados.

Como já dissemos, no capítulo anterior, a Resolução nº 262/02 (Parecer nº 289/02 – CEE-MT) que dispõe sobre a opção pelo regime escolar por ciclos de formação, não é citada no PPP da escola pesquisada. Os regulamentos e as normas maiores que regem o funcionamento das escolas, não podem, em hipótese alguma, ser desconsiderados na escritura de um documento tão importante como é o Projeto Político-Pedagógico, que retrata as aspirações educativas da comunidade escolar, que dão o norte para as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na instituição. A citada resolução orienta que haja um acompanhamento constante do processo de desenvolvimento do aluno, de modo a evitar que as dificuldades de aprendizagem se acumulem e, principalmente, para assegurar a efetiva

aprendizagem. Nesse sentido, seria evitada a situação de alunos “saltarem” fases ou integrar fases com enorme desnível de conhecimento dos conteúdos escolares.

A entrevistada P4, na sua avaliação, sustenta que *a enturmação é que chamam de progressão do que não sabe nada, e suas dificuldades só aumentam*. São críticas muito pesadas – e que não vêm apenas dos professores, podem ser encontradas na mídia e entre os pais, também -, e que merecem uma profunda reflexão sobre a prática dos ciclos em nossas escolas. Cabe ainda, tomar cuidado para que, nesse tipo de fala, o aluno não seja julgado pelo professor como uma tábua rasa, sem conhecimento algum, tendo a sua vivência social e cultural desprezada por alguém que deveria assumir o papel de conduzir o processo de aquisição do conhecimento e promover a autonomia crítica deste aluno “enturmado”, não apenas como meros executores, mas sim como sujeitos do processo de construção coletiva do trabalho pedagógico nos ciclos.

As equipes pedagógicas e professores das escolas estaduais foram surpreendidos e ficaram apreensivos em 2011, quando a SEDUC/MT assumiu oficialmente a medida de reenturmação dos alunos por idade/ciclo; aos professores soou como algo antidemocrático e impraticável. Porém, segundo Fernandes (2012), essa medida já vinha sendo discutida desde 2008, além de já constar da resolução 262/02. Caberia, então, indagar quão efetivamente as escolas e a própria SEDUC vem conseguindo efetivar a proposta dos ciclos de formação humana, no tocante ao permanente acompanhamento da aprendizagem do aluno.

Desde a implantação da escola organizada por ciclo de formação, a falta de planejamento para reenturmar esses alunos na maioria dessas escolas não possibilitou o acúmulo de experiências pedagógicas em trabalhar com alunos fora da idade/ciclo. Simplesmente, a reenturmação não foi assumida como problema pelos órgãos do sistema, principalmente pelas escolas e pela SEDUC-MT (FERNANDES, p.12, 2012).

### **Preparação para trabalhar com ciclo de formação humana**

Sobre a preparação dos profissionais para trabalhar com o ciclo, todas as professoras entrevistadas responderam que se prepararam de alguma forma para atuar no ciclo de formação humana, através de encontros, cursos de capacitação promovidos pela SEDUC/MT ou da formação continuada organizada pela própria escola e reforçaram que sempre há formações diversificadas para suprir as necessidades dos professores.

Entendemos que é de suma importância que o docente esteja sempre se preparando na busca do conhecimento para a melhoria na prática profissional. O reconhecimento, por parte dos professores, de que essa formação vem ocorrendo é um aspecto importante a ser

considerado. Porém, quando tivemos a oportunidade de acompanhar alguns encontros de formação continuada, observamos que a temática e os problemas do ciclo de formação humana não foram debatidos.

Apesar de todas as educadoras afirmarem ter recebido alguma preparação por parte da SEDUC-MT para atuação com o Ciclo de Formação Humana, reconhecem que os engendramentos do processo têm sido pouco debatidos nos encontros pedagógicos da escola. Talvez essa seja uma evidência de que muito da resistência presente no discurso de alguns professores ocorre por falta de informações e também por certo comodismo que os leva a ver a enturmação apenas como uma forma de aprovar alunos com ‘problemas de aprendizagem’, um faz-de-conta e, o que é pior nesta perspectiva reducionista, uma forma de retirar a autonomia dos professores.

Aliado a esses discursos que andam na contramão das propostas de uma mudança estrutural da escola e de uma quebra de paradigmas que perpassa inclusive as formas de avaliação, foram registradas falas que afirmam não ter conhecimento nenhum sobre o processo de Enturmação. A nosso ver, é um contrassenso, posto que não se possa avaliar o que não se conhece.

Quando questionamos sobre o referencial teórico sobre ciclo de formação humana e enturmação que fundamenta a prática da escola e dos professores, todas as entrevistadas informaram que usam o livro didático, que foi escolhido pelo grupo dos professores da escola. A entrevistada P1 justifica a escolha do livro da área em que atua por ter várias atividades, a assim ela considera que a compreensão, por parte do aluno, é mais simplificada. A entrevistada P2 diz que, além do livro didático, utiliza outros materiais sem citar quais usa. As entrevistadas P3 e P4 dizem fazer uso apenas do livro didático.

Pelas falas, podemos constatar que nenhuma das entrevistadas fez referência a algum teórico ou a alguma concepção de ciclos, limitando-se a citar o material didático utilizado. Entendemos que o uso do livro didático é de fundamental importância, porém o livro escolhido tem que condizer com a realidade dos indivíduos em qualquer instituição de ensino. O nosso questionamento é se os livros escolhidos pelas professoras entrevistadas contemplam a proposta pedagógica do processo do ciclo de formação humana. Aqui é importante ressaltar que o foco principal deve ser a aprendizagem dos alunos, fazendo com que o livro didático escolhido, além de contribuir com a construção do conhecimento, sirva de ponte entre as experiências cotidianas do aluno e o conhecimento científico, ajudando a promover a inclusão social e cultural e a cidadania para todos os alunos.

Enfim, fica um questionamento: qual é o real entendimento que os professores têm de ciclo de formação humana e enturmação? A clareza conceitual é um ponto fundamental para a organização do trabalho pedagógico em sala de aula, desde a escolha da metodologia, até a postura e os procedimentos de avaliação a serem utilizados, principalmente, em relação aos alunos enturmados.

### **Principais dificuldades**

Consideramos importante destacar nesse subitem as principais dificuldades pedagógicas encontradas pela escola pesquisada, na prática dos ciclos de formação humana e enturmação, assim como o tem sido feito para superar essas dificuldades.

Cada uma das entrevistadas respondeu numa perspectiva diferente. A entrevistada A1 ressaltou a falta de interesse dos alunos, a falta de contato dos familiares, além de enfrentar dificuldades com a agenda e maior comprometimento com os professores que ministram aulas em mais de uma escola. Por outro viés, a entrevistada A2 comentou sobre a dificuldade apresentada pelos alunos para conseguirem acompanhar a fase em que estão matriculados. Comentou, também, sobre o esforço que é atender o aluno do ciclo de formação humana. Para superar as dificuldades encontradas na prática dos ciclos duas entrevistadas (A1 e A2) explanaram que com as intervenções do professor articulador, as atividades da formação continuada e as parcerias com as instituições de ensino superior e mais os projetos pedagógicos, a escola tenta atender às necessidades e dificuldades apresentadas pelos alunos.

Para a entrevistada A1 existem vários obstáculos que colaboram para a ocorrência destas dificuldades na enturmação de alunos defasados idade-ciclo, como por exemplo, o não comparecimento dos alunos nos horários programados para as aulas de reforço e de apoio, e o fato de alguns os professores contratados trabalharem em várias escolas. De acordo com a entrevistada A2, o processo de enturmação tem outros elementos dificultadores, entre eles citou: a falta de cursos de formação para os professores se prepararem para trabalhar com os alunos que são matriculados nas várias fases, além do fato de o articulador nem sempre estar preparado para essa ‘missão’. A entrevistada A2 concordou com a entrevistada A1 no aspecto sobre o não comparecimento dos alunos no contra turno.

Quanto ao que a escola tem feito para superar as dificuldades que surgem no tocante à enturmação, a entrevistada A1 relatou que a escola é auxiliada pelos professores articuladores e a entrevistada A2 comentou que nem sempre os professores e o articulador resolvem as dificuldades.



A nosso ver, apesar das afirmações das entrevistadas sobre a falta de preparo dos professores para o ciclo de formação humana e a enturmação, faltaria maior preparo dos professores articuladores para dar o suporte aos alunos, tentar incentivá-los para comparecer às aulas de reforço no contra turno ou buscar o apoio das famílias, com o objetivo de envolvê-las no processo de aprendizagem dos seus filhos e obter colaboração com o “reforço escolar”. Não evidenciamos nenhum projeto voltado para esta temática, nem uma reflexão mais aprofundada, por parte da equipe pedagógica, no sentido de apontar possíveis soluções.

Os depoimentos dos professores, sobre dificuldades que encontram para operacionalizar o processo de enturmação e ferramentas pedagógicas que utilizam para saná-las, foram muito interessantes, evidenciando que os professores, na maioria das vezes, decidem passar o problema para frente, isentando-se da sua responsabilidade de educador. Todos ressaltam novamente as dificuldades dos alunos, entre elas: não são bem alfabetizados, não dominam as operações fundamentais, não sabem escrever corretamente, mal sabem ler e têm dificuldades de aprendizagem. Partindo destes diagnósticos, todos tomam a decisão que pensam ser a mais acertada, encaminhar os alunos “problema” para que o professor articulador pense (será?) o que fazer com este aluno, resultado de uma política pública de inclusão mal compreendida.

Reforçamos aqui a nossa afirmação de que a escola não tem projetos voltados para os diferentes grupos de alunos e a organização de espaços e tempos diferenciados de aprendizagem, respeitando os grupos de alunos (enturmação) por idade, favorecendo as trocas sociais formativas, fortalecendo a autoimagem, a construção da autoestima e o equilíbrio da identidade, além de cobrar o comprometimento das famílias. Portanto, ao analisar as respostas dadas para este questionamento, aprende-se que a culpabilidade pela não aprendizagem recai no discurso do aluno “coitadinho”, que vem de família pobre, pais analfabetos e já, pelas desigualdades sociais que o afetam, sentem-se totalmente desmotivados para os estudos. Por outro lado, não conseguimos perceber, na fala das entrevistadas, uma autoavaliação do seu papel e a própria responsabilidade pelo desenvolvimento escolar desse aluno, o que acaba contribuindo, assim, para um processo de exclusão dentro e fora da escola, uma vez que a tendência, com essas posturas, é o aluno não receber a devida atenção e continuar a acumular dificuldades, que poderão levá-lo à ‘desistência’ da escola.

Portanto, inúmeros são os problemas e dificuldades elencados pelos entrevistados. Um ponto de comum acordo é que alguns alunos “enturmados” não apresentam condições de acompanhar os demais da mesma fase/ciclo. Apesar das falas sobre as intervenções do professor articulador e da formação continuada, é possível perceber que, a culpabilidade da

não aprendizagem e não acompanhamento recai sobre o aluno e sobre o próprio processo de enturmação. Aliás, a partir de algumas afirmações dos entrevistados, há pistas de que há uma resistência submersa e que deixa transbordar problemas que afetam diretamente o pedagógico. Compreendemos que não se trata como afirma Araújo (2006, p. 90), apenas de uma negação do nome ciclo e sim da negação da política que está sendo implantada, já não tão nova assim, como afirmaram os próprios entrevistados desta pesquisa. De certa forma, essa negação afetaria o entendimento conceitual da proposta, bem como a disposição de mudança de postura político-pedagógico na implementação da mesma.

Do ponto de vista da aprendizagem, Freitas (2003, p. 24-25) entende que é da escola a responsabilidade em avaliar a equidade e eficácia a partir dos recursos escolares. Do ponto de vista da diversidade, assinala Cabrera (2006, p. 79), é o sistema educacional que deve garantir uma escola na qual, de fato, todos sejam respeitados, para que a educação seja um “direito de todo cidadão”.

### **Metodologia/recursos didáticos**

Ao questionamento *quais os recursos didáticos que os professores utilizam no ciclo de formação humana* as entrevistadas A1 e A2 relacionaram uma lista de materiais como: a biblioteca para a leitura, filmes, data show, sala de informática, sala de ciências, material pedagógico, jogos, livros didáticos, a rádio, etc.; afirmaram que esses materiais são coerentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos. A entrevistada A1 enfatiza que estes materiais tornam as aulas mais atraentes e A2 lamenta por alguns professores não trabalharem com esses recursos, sustentando que atividades e materiais diferenciados são mais aproveitados por parte dos alunos. A entrevistada A2 complementa ainda que a escola tem materiais para todas as fases e se propõe adquirir mais, quando necessário.

De acordo com essas falas, percebemos que, embora a escola tenha uma preocupação em atender às necessidades de primeira ordem, que é ter uma biblioteca para a leitura, filmes, data show, sala de informática, sala de ciências, material pedagógico, jogos, livros didáticos, a rádio, alguns docentes não estão aproveitando a oportunidade em trabalhar de forma diversificada, com o objetivo de oferecer melhor aprendizagem para todos os alunos.

Considerando que existe uma diversidade sociocultural na escola, inclusive, envolvendo os alunos enturmados. Bastaria, neste caso, a intervenção por parte da administração da escola no sentido de que os professores fizessem uso mais frequente dos recursos pedagógicos disponíveis? Acreditamos que esses recursos são importantes e que não estão na escola só para fazer parte da lista de materiais que a mesma possui. Entretanto, o

entreve para o real funcionamento do ciclo de formação humana não está apenas nesse fator. O que foi preocupante é o fato de nenhuma das professoras, em momento algum, comentar sobre a diversidade que existe na escola e a necessidade de se trabalhar com essa diversidade.

Ao serem perguntadas sobre os procedimentos didáticos propostos para serem utilizados no ciclo de formação humana, observamos que as entrevistadas direcionavam as respostas apenas para a escolha do livro didático e todas ressaltaram que o material não é suficiente, havendo a necessidade de incluir material complementar buscando informações e experiências práticas em outras fontes; nesse sentido, constata-se certa contradição entre as falas das professoras e as falas das administradoras, que afirmaram que os recursos didáticos são suficientes. Houve também, em duas falas das entrevistadas, a afirmação de que o material didático escolhido foi uma opção de outras pessoas e que não tiveram a oportunidade de opinar sobre isso. Assim, compreendemos que essas entrevistadas não concordam com a escolha, pois para alguns professores contratados o livro didático é imposto, de forma que lhes resta apenas adaptar-se a ele. No nosso ponto de vista, a análise dessa questão (sobre os procedimentos didáticos) ficou prejudicada, pois, as professoras entrevistadas não responderam, de fato, o que lhes foi perguntado. Ainda podemos apreender que as entrevistadas consideram como procedimentos didáticos apenas o uso do livro didático.

A nosso ver para que os procedimentos didáticos funcionem, devemos ter definido o que é recurso didático e recurso técnico, os tipos de recursos e métodos de ensino, qual sua função, para que possamos ter condições de discutir qual a melhor maneira de ensinar a realidade escolar na qual se atua. Afinal, os recursos colaboram para motivar, despertar o interesse, favorecer o desenvolvimento de capacidade de raciocínio e de fixação da aprendizagem e para aproximar a realidade do aluno dos conteúdos escolares. É por isso que a escolha do recurso didático deve ser bem pensada; quando o professor for usar um recurso didático, de preferência, utilizar os orais e visuais, com o objetivo de tornar mais fáceis e assimiláveis os conteúdos ministrados, com melhor qualidade de transmissão e recepção das atividades, aprimorando o processo ensino/aprendizagem acolhendo a diversidade.

Retomamos aqui a resposta da entrevistada P1 que os recursos didáticos não são adequados, por que os alunos do ciclo já vêm com defasagem de aprendizagem série/idade e isso atrapalha o acompanhamento de conteúdo na fase em que está. Apesar do reconhecimento, por parte da professora, de que os procedimentos didáticos não são adequados, novamente a culpabilidade pelo não acompanhamento dos conteúdos recai sobre os outros, não havendo aí espaço para uma autorreflexão por parte da entrevistada sobre, em que medida, o seu modo de ensinar – com o apoio da equipe pedagógica - poderá contribuir

para amenizar essa “defasagem de conteúdo” que, segundo ela, atrapalha o aluno na fase em que está. Essas falas parecem indicar que os professores não estão sabendo muito bem o que ‘fazer’ com os alunos reenturmados.

Procuramos saber também dos professores sobre quais os recursos didáticos utilizam em suas aulas e se esse material está coerente com a necessidade de seus alunos. Sobre este aspecto, três das entrevistadas afirmaram usar material didático diversificado, entre eles citaram livros didáticos, textos complementares, documentários, filmes, internet, data show, laboratório de informática. Além disso, a entrevistada P4 destaca a necessidade de adaptação do material didático para cada realidade. Nessa mesma direção, a entrevista P3 reforça que esses materiais devem estar sempre de acordo com as necessidades de aprendizado dos educandos.

Percebemos certa incoerência na resposta da entrevistada P1, quando a mesma afirma que o material didático usado por ela está coerente, mas, ao mesmo tempo, deixa antever que gostaria de ampliar esses recursos: *“Não tenho muita afinidade com as novas tecnologias, por isso só uso livro didático”*. Na sequência da sua fala diz que os alunos “não acompanham, porque não têm vontade, são indisciplinados, não tem acompanhamento da família”. Este é o tipo de resposta que nos deixa extremamente apreensivas sobre os motivos do “insucesso” do ciclo de formação humana e, em certa medida, isso já está cristalizado no discurso de alguns professores. Ou seja, toda a carga do insucesso na busca da construção do conhecimento proposto pela metodologia que respeita o tempo do aluno, no discurso desta professora, está fora do contexto escolar: os alunos não têm vontade aprender, são indisciplinados, a família não acompanha, etc.

Sobre os materiais didáticos utilizados na sala de aula, o aluno D1 comentou que os professores utilizam livro didático, e algumas vezes computador. Reforçando o que o colega falou, D2 disse que os professores utilizam os livros didáticos e o computador.

O aluno “D1” não gosta muito de estudar, o que mais gosta nas aulas é assistir filmes e ir para o laboratório de computação, a matéria que tem mais dificuldade é matemática e por não entender não gosta. Além disso, diz que acha muito ruim as aulas de português porque a professora usa só o livro; em inglês tem dificuldade, mas gosta porque as aulas são diferentes. Em relação a artes também gosta porque a professora manda desenhar. De um modo geral ele parece demonstrar certa indiferença quanto a gostar ou não das disciplinas.

Quando lhe perguntamos se gostou da oportunidade de entrar em uma turma de acordo com a sua idade, disse primeiramente que não sabia e, depois, respondeu que não gosta porque não acompanha os conteúdos da mesma forma que os colegas, mesmo que eles o

tentem ajudar nas dificuldades que tem. Percebemos que ele ficou confuso nesta questão e na seguinte, quando lhe perguntamos se ele se sentia incluso na sala em que está e se os professores trabalham com ele de forma diferente, a resposta foi que os professores passam filme, vão ao computador, vão ao laboratório de ciências, oferecem jogos de dominó. Disse ainda que recebe o mesmo atendimento que os demais alunos.

Trabalham, passam filme, vão ao computador, vão para o laboratório de ciências, fazem jogo de dominó. Não, trabalham igual ao os outros. (D1).

De acordo com Freitas (2003, p.14) a escola é uma instituição escolar e a sua construção obedece a certas finalidades sociais, organizando seus espaços e tempos agrupando determinadas funções sociais, em nossa sociedade a função da escola e “prover o ensino de qualidade para todos os estudantes, indistintamente”.

Solicitamos aos profissionais da educação que apontassem o que impede os alunos enturmados da escola pesquisada de receberem uma prática educativa coerente com a realidade que possuem e, de certa forma, podemos considerar essa questão como um dos ângulos das dificuldades enfrentadas pela escola na efetivação dos ciclos.

Cada uma das administradoras entrevistadas apontou situações, que a nosso ver, são pertinentes.

A entrevistada A1 citou a falta de participação das famílias na escola, o não conhecimento dos conteúdos previstos para dar sequência aos estudos, sendo acompanhados pelo desinteresse de estudar. A entrevistada A2 reforça o não comprometimento das famílias à escola, a falta de interesse dos alunos, seguido da desmotivação. Nessa mesma direção, a entrevistada A1(administradora) afirma que a cultura (dos alunos) deixa muito a desejar devido à humildade das famílias; ressalta que muitos ganham apenas salário mínimo. A entrevistada A2 reforça as afirmações de A1 em relação à cultura e à realidade socioeconômica dos alunos, que são de poder aquisitivo baixo, até pelo fato de alguns pais ser, em geral, analfabetos. A entrevistada A2 relata ainda sobre a falta de autoestima, sendo quase impossível ajudar os alunos. A resposta da entrevistada é:

A realidade socioeconômica é baixa, a cultural e autoestima também, vem de famílias que geralmente os pais são analfabetos sem condições de ajudar. Há falta de interesse, desmotivação, a família não tem comprometimento com a educação do filho (A2).

E o que pensam as professoras, sobre essa questão?

Todas as professoras entrevistadas afirmam que a situação socioeconômica dos alunos é precária, além das famílias não se fazerem presentes na vida escolar dos seus filhos e netos - duas das entrevistadas citam o fato de um número significativo desses alunos serem criados pelos avós. Além disso, todas comungam a ideia que há uma evidência de que parte desses alunos sofre com a desestruturação familiar, a pobreza extrema, o abandono dos pais e a não presença destes em momentos significativos na vida dos filhos, de modo a tornar difícil uma orientação adequada do que se espera da relação familiar pais /filhos.

Nenhuma professora apontou, especificamente, quais seriam os impedimentos para uma prática educativa coerente com a realidade de seus educandos que, no entanto, permearam as falas sobre os fatores socioeconômicos. Então, analisando o conteúdo das respostas, retomamos a ideia de que, nas falas das professoras entrevistadas, o ‘insucesso’ é sempre causado por fatores externos à escola.

### **Como os alunos agem e significam o conhecimento**

Como os alunos reenturmados agem em sala de aula? São curiosos? Querem saber mais ou sentem-se retraídos?

Muito da deserção dos alunos enturmados pode ser atribuída à falta de conhecimentos causada pela frágil trajetória escolar de alguns alunos. Nesse sentido, ao analisarmos a resposta das entrevistadas da gestão administrativo-pedagógica sobre como os alunos inseridos no processo de enturmação significam a relação entre o conhecimento já construído ao longo de sua trajetória escolar/de vida e o conhecimento veiculado na sala em que está enturmado, vemos que esse conhecimento é tido como *precário e deficiente*. No entanto, as administradoras não comentaram sobre como os alunos em defasagem idade/ciclo se sente em relação aos outros alunos, na classe de reenturmação.

Atravessamos pelos diversos grupos etários e não escaparemos de sermos classificados em um deles... Não apenas somos classificados de fora de algum dos tempos da vida, nós mesmos nos identificamos como crianças ou não crianças, como adolescentes ou jovens, como adultos, velhos ou idosos. A idade é uma identidade provisória, porém marcante, porque a cada tempo de vida foram assinados, ao longo da história, comportamentos, raciocínios, sentimentos, identificações. Quantas vezes ouvimos: mãe, pai, professora, professor, não sou mais criança, cresci, você não percebeu? (ARROYO, 2011, p. 266-267).

Quanto ao comportamento dos alunos enturmados em sala de aula, alguns dos professores entrevistados os classificaram *de retraídos, indisciplinados, que não querem saber de nada, com dificuldades, totalmente perdidos, com dificuldades de se relacionar com*

*os outros colegas, relapsos, com deficiência na aprendizagem, pouco esforçados, não conseguem bons resultados.* Enfim, não houve por parte das entrevistadas uma única avaliação positiva dos alunos. O nosso questionamento é como elas conseguem avaliar sobre estes aspectos se nas suas falas na questão anterior não aceitam o processo de enturmação. Como ser avaliador de um processo com o qual não concordam?

Esse discurso, carregado de significações a respeito do perfil do aluno enturmado, pelo olhar de alguns professores, evidencia o peso valorativo negativo atribuído a alunos que, na verdade, buscam suprimir seus limites e necessitam avançar em seus conhecimentos. Nessa perspectiva para:

garantir o atendimento aos estudantes, em coerência com seu desenvolvimento, não é suficiente a negação da reprovação, é preciso conceber a aprendizagem como um direito, assim o que se pretende não é a promoção automática, ou a simples aprovação de todos, precisa-se garantir a aprendizagem dos conhecimentos escolares, considerando o que os sujeitos trazem da sua cultura para contribuir com seu processo de formação, compreendendo assim cada ciclo como um tempo contínuo dinâmico e orientado pelo tempo de formação do próprio desenvolvimento humano. (SEDUC/MT, 2012, p.14)

Percebe-se, nas falas de alguns entrevistados, uma crítica acirrada tanto ao ciclo quanto ao sistema socioeconômico e também à Secretaria da Educação. Nas entrelinhas é possível apreender que, para alguns desses profissionais, a Organização de Ciclo de Formação Humana não funciona. A quem compete ambientar o aluno para se enturmar? Sentir-se capaz de aprender, não sendo ‘relapso’?

Ao fazer tais questionamentos, não estamos, de forma alguma, querendo culpabilizar os professores pelos problemas escolares, mas sim propor uma reflexão sobre como está se dando o processo de implantação dos ciclos, que tipo de acompanhamento a Secretaria de educação vem fazendo e, principalmente, como as escolas, como instituições, têm se preparado e se organizado para atuar nessa nova perspectiva de ensino. Há um conjunto de fatores que precisam ser considerados para uma análise pertinente.

O papel atuante do professor como sujeito mais experiente será fundamental para que o aluno enturmado avance em seus conhecimentos. Entretanto, como isso será possível se o sujeito mais experiente não acredita na capacidade desse aluno superar as suas dificuldades? No caso da maioria dos professores entrevistados, houve afirmações nas quais nos embasamos para afirmar que, de um modo geral, quanto a aulas diferenciadas como seminários,

laboratório e construção de material, não se considera a diversidade dos alunos que estão em sala de aula, percebendo-os com tábuas rasas e iguais.

Da mesma forma, o desempenho dos alunos enturmados não é avaliado a partir de atividades diferenciadas, respeitando as diferenças, mesmo com afirmações de que esses alunos, na fala dos mesmos professores, *não sejam bem alfabetizados, não dominem as operações fundamentais, não saibam escrever corretamente, mal saibam ler e tenham dificuldades de aprendizagem*. A solução encontrada pelos professores entrevistados é encaminhar o aluno que não é seu “problema” para o professor articulador. Novamente, a culpabilidade recai sobre um sujeito para qual, no discurso de alguns, não há solução. Urge acabar com o faz-de-conta de que não temos todos, a ver com o problema, esse aluno tem o direito à inclusão e ao conhecimento. Assim,

{...} pensar e propor novas alternativas pedagógicas para a educação escolar de crianças e adolescentes na contemporaneidade significa estar atento para as transformações sociais, culturais e subjetivas que têm caracterizado a nossa era. Neste sentido, os valores e conhecimentos construídos a partir dessas transformações podem e devem ser contemplados no âmbito da educação escolar, não para que sejam reiterados, mas principalmente para que possam ser confrontados com outros conhecimentos e valores, permitindo, assim, uma formação humana, ética cultural que conteste a ordem social vigente. Esse é sem dúvida, o grande desafio da escola hoje e que, portanto, estará norteando os pressupostos teóricos- metodológicos do Projeto Escola Ciclada de Mato Grosso. (MATO GROSSO, 2000, p. 27)

Na tentativa de perceber como os alunos significam o conhecimento, arguimos as entrevistadas sobre a relação que existe no processo enturmação (por defasagem idade-ciclo), entre o conhecimento já construído pelo aluno ao longo da trajetória escolar e de vida e o conhecimento veiculado na sala de aula.

A entrevistada A1 considera que o conhecimento trazido da trajetória escolar desses alunos é muito precário e representa pouco quando inserido no processo de enturmação por defasagem idade-ciclo. Praticamente nessa mesma linha, a entrevistada A2 nos informa que o aluno traz pouco conhecimento de sua trajetória escolar, já que existe uma lacuna entre um ciclo e outro. Esses depoimentos evidenciam que mesmo com a flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem a escola não tem conseguido atender às necessidades formativas de todos os alunos, reproduzindo um processo de exclusão do conhecimento, também, daqueles que estão dentro da escola.

Porém, destacando a pergunta “quais as principais dificuldades que encontram para operacionalizar no processo de enturmação” e “quais as ferramentas pedagógicas utilizadas



para sanar essas dificuldades”, ficamos muito pensativos quando duas das professoras entrevistadas respondem:

As dificuldades dos alunos que na maioria das vezes não sabem escrever corretamente e mal sabem lerem. Tento ajudá-los na medida do possível do tempo, mas acabam sempre sobrando para a articuladora trabalhar com estes alunos. (P3).

As dificuldades são a aprendizagem, como ajudar esses alunos, o sistema, passa eles de série. Mas não dá suporte para recuperá-los. Os recursos é os mesmos para todos “eu” só dou mais atenção para esses alunos. (P4).

Quanto ao atendimento no contraturno, a resposta dos discentes foi que essa oportunidade acontece somente dentro das atividades do projeto Mais Educação, quando participa das aulas de matemática e português, que são dadas por professores que vem de outra escola e da faculdade, e que gosta dessas aulas. O aluno manifestou também que

Só no projeto, fico na aula de matemática, português, essas aulas são dadas por outros professores que vem de outra escola, da faculdade, gosto dessas aulas, os professores perguntam o que não sei e ensinam, estou aprendendo com eles, estou gostando, participo do judô, da fanfarra, mas não viajo por que não gosto de viajar, a fanfarra já foi a Cuiabá e outros lugares (D1).

Outros comentários feitos pelo aluno é que tem interesse de fazer curso superior, gosta de cuidar de cavalo, sendo que já tem dois cavalos, e quer ser peão de rodeio.

A aluna “D2” está estudando porque gosta, e o que mais gosta nas aulas é assistir filmes. A maior dificuldade que encontra é ler e acompanhar os colegas, pois ela saiu do 5º e foi para o 8º ano, em 2011. Tem, também, dificuldade nas disciplinas de matemática e química, que considera muito difíceis, isso não significa que não tenha dificuldade nas demais. Por gostar de desenhar, a disciplina que mais gosta é artes; em relação às demais disciplinas fez apenas o comentário de que as aulas são boas e os professores também são bons. *“De ler e acompanhar os outros por que sai da 4ª série e fui para a 7ª série”*.

Apoiamo-nos em Freitas (2003, p.14) que reforça que cabe à escola “prover o ensino de qualidade para todos os estudantes, indistintamente”. Concordamos que é papel da escola ensinar todos os estudantes, independentemente do nível socioeconômico destes. Cabe à escola encontrar os meios de ensinar tudo a todos – essa é uma das funções proclamadas com muita força desde a revolução burguesa e enfatizada nos últimos anos. Por esta razão, urge, na escola pesquisada, uma reavaliação sobre como cada um dos atores pode contribuir para

um processo que, de fato, respeite a diversidade e promova a inclusão social não só dos alunos enturmados, mas de forma ampliada, para todas e para todos.

### **Avaliação de ensino no ciclo**

Tentamos apreender, a partir da fala dos entrevistados, de qual conceito de avaliação partem para analisar o desempenho dos alunos nas atividades desenvolvidas, e se as avaliações são diferenciadas para alunos da enturmação?

Todos os entrevistados citam provas, seminários, leitura, avaliação contínua, comportamento do aluno em sala de aula, interesse, interação em grupos, relatórios, e trabalhos como forma de avaliação porque acreditam, reforçando um discurso já cristalizado na sociedade, que o aluno precisa ter essa experiência de participar desses modelos de avaliação, já que na vida será avaliado de alguma forma, por exemplo, quando vai entrar, em algum emprego.

Sobre a possibilidade de estudar em uma turma com a mesma idade que a dela, em forma de desabafo proferiu as seguintes palavras “não acompanho a minha turma” e respondendo a questão número nove, a qual questiona sobre a oportunidade de entrar numa sala de aula de acordo com a idade, a aluna disse “queria fazer todas as séries ia aprender mais”, “não gostei de entrar na sala de acordo com a idade” (D2).

Em relação à forma de os professores trabalharem e sentir a inclusão na sala de aula, a resposta foi que no ano de 2011, às vezes, trabalhavam de forma diferente, como aulas de reforço no contra turno, porém, neste ano de 2012 não trabalham. Em relação à oportunidade de ser reenturmada, e na questão de inclusão, diz que não se sente incluída, pois, alguns alunos “ficam colocando defeito”. Ficamos muito apreensivos pensando sobre o que está nas entrelinhas desse dizer da aluna entrevistada. O preconceito resiste e continua lá, nos corredores e nas salas das escolas, apesar dos projetos pedagógicos voltados para a não exclusão.

Quanto às duas questões posteriores (11e 12), ela se contradiz, pois, falou que frequentava as aulas no contraturno, mas saiu porque “a professora disse que tenho condição de aprende” sem ter que vir ao reforço. E na questão seguinte, quando perguntamos como os seus colegas agem quando ela pede ajuda nas dificuldades que encontra nos respondeu “não ajudam, a professora pede para eles ajudarem, mas eles não ajudam”. A aluna tem interesse em fazer um curso superior na área de culinária, e disse que participa das aulas quando vem à escola, faz as tarefas, às vezes:

As que eu sei, faço (a tarefa); não bagunço nas aulas, quando vinha nas aulas de reforço era melhor por causa da leitura; não gosto de participar de seminário.

Quanto às avaliações, o aluno D1 disse que, na maioria das matérias, não vai muito bem porque não faz as atividades que os professores passam, por preguiça, as questões das avaliações, algumas vezes, são passadas no quadro e outras vezes são digitadas. As avaliações não são claramente propostas para os alunos e também não são bem definidas pelos professores, assim, não há formas de avaliação pré-estabelecidas ou acordadas entre as partes. Às vezes, pode-se observar que o professor propôs como avaliação um trabalho em dupla, mas os alunos enturmados se mostraram apáticos.

Também sobre as avaliações, a aluna D2 novamente concordou com seu colega dizendo que, a professora passa no quadro as avaliações, algumas vezes traz digitada ou faz oralmente.

E em relação às aulas serem diferenciadas e como avaliam os alunos também separamos algumas respostas que nos inquietam:

Não (avalia prepara atividades e nem avaliação diferenciada). Esse ano tem o projeto mais educação e os alunos estão participando, e alguns têm reforço com a articuladora. (P1).

Na maioria das vezes os alunos enturmados recebem o mesmo tratamento digamos assim dos outros alunos, pois é praticamente impossível planejar uma aula diferenciada para o aluno enturmado em uma sala de aula com mais 40 alunos. (P2).

Poucas vezes. O professor não pode dividir a turma e trabalhar desta forma, não dá pra acontecer desta forma, aulas diferenciadas. A sugestão é o que a escola faz, é encaminhar estes alunos para a articulação, cujo professor trabalha em cima das dificuldades de cada aluno. (P3)

Copio do quadro e a professora manda responde, algumas são em papel, e não vou bem na maioria das matérias, por que não faço as atividades que passam, por que tenho preguiça. (D1).

A partir destas respostas, nos vemos diante de um dilema: Por que avaliar? Para que avaliar? Em que medida o que os alunos produzem representa o grau de entendimento individual do conteúdo da disciplina.

Ao falarem sobre o processo de significação do conhecimento por parte do aluno cada uma das professoras entrevistadas respondeu de forma ainda a culpabilizar o aluno e a falta de comprometimento da família e, pode-se afirmar que todas concordam que o conhecimento desse aluno é bastante precário, levando-o a enfrentar muitas dificuldades de

aprendizagens, sem que tenha, portanto, condições favoráveis para acompanhar a turma. Apenas uma das professoras entrevistadas (P4) destaca que o processo é bem complexo e que o resultado varia bastante de aluno para aluno, reconhecendo que a formação do cidadão como um todo fica prejudicada.

Para todas as professoras entrevistadas existem inúmeras dificuldades pedagógicas dos sujeitos inseridos no processo de enturmação para avançar no processo de enturmação com os sujeitos inseridos nesse processo, as quais argumentam que

As dificuldades são muitas fica até difícil citar e os avanços ao contrário são pouquíssimos na maioria nem existem. (P1).

Com muito trabalho é possível obtermos pequenos avanços em alguns. (P2).

Dificuldades TODAS, avanços- quase nada. (P3).

Avanços são poucos, e as dificuldades não são poucas, por falta de apoio do governo (P4).

Na concepção das entrevistadas, as dificuldades são tão grandes que se torna quase impossível avançar no processo de ciclo de formação humana com esses alunos reenturmados, ou seja, é quase como se não tivesse solução.

Será que esses alunos estão condenados a um eterno processo de exclusão de uma educação que proclama, no discurso oficial, uma educação para todos e para todos?

Freitas (2003, p.67) argumenta que a concepção de ciclos de formação vai além da noção de ciclo tal como sido aplicada em vários estados e municípios brasileiros. Uma diferença essencial é que os tempos e espaços da escola são colocados a serviço de novas relações de poder entre o estudante e o professor, com a tarefa de formar para a vida, na atualidade, propiciando o desenvolvimento de novas relações entre as pessoas e as coisas.

Após as entrevistas, fomos fazer as observações nas turmas destes alunos, no último bimestre do ano letivo de 2012. Porém, poucas foram às aulas em que eles participaram, porque ambos são faltosos. E esse bimestre foi um pouco diferente dos demais bimestres, pois, os professores estavam preparando atividades, com os alunos, para apresentar na feira de conhecimento, atividade prevista no calendário escolar, e que fazia parte de um dos projetos da escola.

Fizemos observações nas disciplinas que correspondem aos professores que foram entrevistados, ou seja: matemática, português, história e geografia. Constatamos que os alunos pesquisados realmente são faltosos e que não se sentem incentivados para participar das aulas quando vem à escola alegam dificuldades para acompanhar a turma em que estão. Segundo os

professores, os alunos são desinteressados, não participam quase nas aulas e das atividades, são faltosos, não dominam os conteúdos, não vem ao reforço; embora os professores avaliem de forma contínua, fica difícil avalia-los, principalmente, pela falta de participação e pelo não comparecimento à escola.

Para complementar a nossa pesquisa acompanhamos a coordenadora pedagógica até a secretaria da escola, para verificar os relatórios individuais. No relatório da vida escolar da aluna (D2), consta que ela tem bom relacionamento com os colegas, é desatenta às aulas, faltosa, insegura para resolver a suas atividades, fica pedindo ajuda para a professora, não confia nos colegas que tentam auxiliá-la, gosta muito de desenhar inclusive prefere reproduzir a atividade através de desenho, não socializa e não interpreta texto.

Quanto ao aluno (D1), o relato da vida escolar dele é, que não consegue desenvolver algumas habilidades significativas para a fase seguinte, apresenta problema de dicção, não conseguindo articular de forma correta as palavras, não consegue ler e escrever e de forma independente, é tímido, dispersa nas atividades de um modo geral, é faltoso, não domina as quatro operações, gosta de informática, pintura e adivinhações, embora tenha bom relacionamento com os colegas, às vezes, se envolve em brigas.

Quando buscamos fazer uma associação entre as respostas de todos os entrevistados, percebemos que há muitas coincidências como, por exemplo, em relação ao material didático utilizado, a forma de trabalhar com esses alunos, às avaliações de aprendizagem, que são comuns para todos, dificuldades para dominar e acompanhar os conteúdos, a excessiva falta dos alunos às aulas e certo desinteresse e a falta de acompanhamento familiar.

As reflexões que nos foram permitidas, através desta pesquisa, até o presente momento, nos levaram a compreender que engendramentos internos e externos à escola têm permitido ainda, infelizmente, um processo tão cruel de exclusão de sujeitos já tão maltratados por questões sociais que, muitas vezes, afetam também os professores. Há, por um lado diretrizes que instrumentam a enturmação na escola organizada por ciclos de formação humana, mas, há, por outro lado, professores que não percebem o quanto os fatores sociais e culturais estão presentes em suas salas de aula. Cabe a esses professores compreenderem que precisam assumir a responsabilidade de ensinar e conduzir seus alunos, reenturmados ou não, a superarem suas dificuldades, praticando assim uma educação para todos.

Para que essa transformação possa acontecer, o sistema educativo precisa de uma base nova, mais rica e mais elevada em relação às bases e elementos que fundamentam a concepção de escola atual (majoritariamente seriada). Essa transformação, no entanto, precisa ser entendida como um processo longo, onde estados qualitativos superiores desse sistema educativo vão

sendo alcançados e ampliados ao longo do tempo (MAINARDES, 2009, p.13).

Isso é reforçado nas palavras de Krug quando diz que a escola

precisa oportunizar o exercício da diferença, no sentido de possibilitar a todo educando a possibilidade de ensinar aos demais algo que ele já saiba, provocando diferentes ambientes de aprendizagem, relacionados a diferentes temas e áreas do desenvolvimento humano, atendendo, assim, as necessidades e peculiaridades de cada um em suas experiências.

Ciclar a escola é ciclar as atitudes docentes. É planejar as atividades em coletivos de ciclos e não mais como no sistema seriado, ano a ano. É entender que homogeneidade não existe. É constatar que a realidade é complexa e só tem a contribuir com todo o currículo. É inclusão. É aprendizagem. É trabalho coletivo. É avaliação como um mecanismo democrático. (KRUG, 2001, p.17-51).

Enquanto a comunidade escolar não se conscientiza que é preciso atender as necessidades peculiares de cada um, não teremos na verdade uma escola que venha proporcionar um ensino para alunos matriculados no Ciclo de Formação Humana, enturmados na forma idade-ciclo. Esta mudança é urgente começando pelo próprio PPP, pelos planos de ensino, chegando à formação continuada, para modificar a prática dos professores e o currículo, de modo que essa proposta seja flexível e interdisciplinar, e se relacione às reais necessidades dos alunos, contribuindo, dessa forma, para superar inúmeros e recorrentes problemas provocados por constantes reprovações.

Destacamos ainda o que consta do Orientativo 2013 sobre os Ciclos de Formação Humana, publicado pela SEDUC/MT:

{...} a escola coletivamente deve se organizar para refletir sobre questões diretamente relacionadas à inclusão de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, entre elas: as características de cada fase, o que mobiliza o educando em cada fase de desenvolvimento para a aprendizagem, o que move o interesse desses sujeitos, dentre outras.

Portanto, acreditamos que há um esforço evidente nos documentos oficiais com objetivos contundentes e que estabelecem uma luta discursiva que tenta ostensivamente quebrar com essa desesperança constatada nas entrelinhas da fala dos alunos entrevistados. Queremos registrar, ao final desta análise, o quanto acreditamos que é possível, coletivamente, a construção de um trabalho que considera a diversidade e os diferentes tempos no processo de aprendizagem desses sujeitos, desde que alguns professores consigam

perceber essa pessoa que está ali na sua frente e precisa da sua compreensão para ser visto com um ser humano em busca da consolidação da sua cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa se propôs a investigar como os professores de uma escola organizada por ciclos de formação humana organizam o trabalho pedagógico no contexto de enturmação, considerando a necessidade da inclusão do sujeito que, por forças sociais e defasagem idade-ciclo, não teve oportunidade para aprender os conteúdos necessários para desenvolver seu conhecimento.

De acordo com a proposta de organização escolar por ciclos, para envolver os alunos na sala de aula, os professores devem estar atentos às diversidades que são trazidas por eles, principalmente, respeitando a heterogeneidade, a experiência adquirida pelo educando antes de seu acesso na instituição escolar, sua aptidão como cidadão e seu conhecimento.

Para buscar algumas respostas às nossas indagações iniciais, procuramos observar o trabalho pedagógico e ouvir as administradoras e os professores da escola pesquisada no sentido de entendermos em que medida eles compreendem a enturmação por defasagem idade-ciclo como uma política de inclusão e superação das dificuldades dos alunos.

Por meio das respostas dos entrevistados, tanto da gestão administrativo- pedagógica quanto das professoras, foi possível apreender um pouco da concepção dos profissionais da escola pesquisada sobre os alunos que estão enturmados na forma de idade-ciclo no Ciclo de Formação Humana.

Os dados analisados apontam que as entrevistadas da gestão administrativo-pedagógica ressaltam como maiores dificuldades pedagógicas encontradas pela escola na prática dos ciclos de formação humana são: *a falta de interesse dos alunos, a falta de contato dos familiares, as dificuldades de agenda e maior comprometimento dos professores que ministram aulas em mais de uma escola e dificuldade dos alunos em acompanharem a fase em que estão matriculados.*

Esse estudo evidenciou que há uma espécie de jogo de responsabilidades das entrevistadas, quando buscam fora da escola as possíveis causas dos problemas enfrentados nos ciclos e na enturmação. É possível perceber que, a responsabilidade da não aprendizagem e não acompanhamento recai sobre o aluno e sobre o próprio processo de enturmação idade - ciclo. Certamente, muitos problemas são decorrentes de fatores sociais e econômicos que se refletem na escola, porém, há uma dimensão educativo-pedagógica que compete à escola.



As administradoras afirmam que a escola tenta atender, com esforço, as dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos, entretanto, é possível apreender que elas percebem que a escola não atende efetivamente às propostas de política do ciclo por inúmeras dificuldades, entre elas, a própria negação e o entendimento conceitual deste modo de organização escolar.

Sobre os recursos didáticos para ministrar as aulas no ciclo de formação humana, as entrevistadas da gestão administrativo-pedagógico afirmam que a escola dispõe de biblioteca, filmes, data show, sala de informática, sala de ciências, livros e outros materiais didáticos, para um trabalho docente que ofereça melhor aprendizagem aos alunos. Ambas consideram que, lamentavelmente, alguns professores não aproveitam de forma adequada os materiais didáticos oferecidos pela escola.

As professoras entrevistadas, ao serem perguntadas sobre os procedimentos didáticos para serem utilizados no ciclo de formação humana, deram ênfase ao livro didático, demonstrando, por um lado, a não compreensão total da pergunta formulada e, por outro, perdendo a oportunidade de autorreflexão sobre como o seu modo de ensinar contribui sobremaneira com a aprendizagem do aluno. Essa situação nos levou a destacar, aqui, um fragmento do livro *Escola Ciclada em Mato Grosso: novos tempos para ensinar – aprender a sentir, se e fazer*:

Poucas escolas, até agora, abrem espaços, no currículo, para programas que promovam a criatividade, o pensamento divergente... e nós, professores... acomodamo-nos nessa estagnação... e contribuímos à criação de autômatos e indivíduos reprodutores, não criadores. Contribuímos e somos cúmplices da mediocridade. Basta! A possibilidade de mudança está em nós. Tomemos a decisão de transformar a situação. Começemos hoje mesmo, seja como professor regente, coordenador ou professor articulador. (MATO GROSSO, 2000, p.70)

Assim, as respostas das entrevistadas da gestão administrativo-pedagógica, sobre o processo de organização da escola por ciclo de formação humana demonstraram que, apesar da percepção de que a escola precisa fazer adaptações, a escola trabalha ainda, na prática, com o sistema seriado. Um dos fatores que concorre para isso é o fato de que os atores desta escola não vem discutindo mais profundamente sobre os processos de organização por ciclo de formação humana e, conseqüentemente, ocorre um não funcionamento do ciclo. Além disso, apesar da formação continuada prever discussões teórico-metodológicas sobre esta temática, na prática, não se tem feito uma reflexão mais aprofundada sobre o papel de cada um dos

atores nesse processo, de modo a investigar o porquê da não efetivação do ciclo no dia a dia da escola.

A partir da fala dos professores, constatamos que metade das entrevistadas atuam no ciclo de 03 a 10 anos, comprovando que todos tem relativa experiência profissional. Mesmo os menos experientes, afirmaram que participam de capacitações e formação continuada, promovidas pela SEDUC-MT. Entretanto, nenhuma das entrevistadas fez qualquer menção a um referencial teórico sobre ciclos, o que parece indicar que a formação continuada, oferecida pela escola, não tem sido suficiente para provocar reflexões mais intensas, ficando apenas em conceitos superficiais. Portanto, trata-se de uma situação que causa muita apreensão porque afeta diretamente toda a organização do trabalho pedagógico, interferindo, conseqüentemente na aprendizagem dos alunos, principalmente os enturmados.

Uma das professoras entrevistadas acredita que os alunos *não aprendem porque não acompanham, porque não tem vontade, são indisciplinados*, descartando qualquer possibilidade desse insucesso ser atribuído aos procedimentos e recursos didáticos utilizados por ela, que afirmou usar exclusivamente o livro didático e que avessa às novas tecnologias.

Lamentavelmente, mesmo entre os professores, não é pequeno o número dos que concordam que a educação escolar seja seletiva e não acessível a todos os brasileiros, considerando isso natural. Ver a educação escolar apenas como um serviço prestado por instituições públicas e privadas tem impedido que grandes parcelas dos responsáveis pela educação de nosso país a entendam como um direito de cada membro da sociedade brasileira (LDB, nº 9394/96, artigo 4º, 5º e 6º).

Fica claro que há dificuldades dos professores em atuar com a escola organizada por ciclos, da mesma forma, que fica evidente que há resistência aos ciclos e à enturmação por parte de alguns professores entrevistados.

Algumas das críticas feitas pelas professoras tendem a cair no discurso da culpabilidade voltada para uma indisposição dos alunos, concebendo-os, de forma equivocada, como “não capacitados”. Esse tipo de postura compromete a organização por ciclos de formação humana porque prejudica, mesmo de forma bem local, a construção de uma proposta de ensino inclusiva e que leva em consideração a diversidade, centro nevrálgico das diretrizes da escola ciclada.

Algumas qualificações feitas pelos professores entrevistados aos alunos enturmados por defasagem idade-ciclo, como, por exemplo, “desinteressados”, têm um peso negativo para a formação integral dos mesmos e evidenciam que escola não tem conseguido atender às necessidades formativas de todos os alunos. Certamente, o grande número de alunos na sala

de aula da mesma forma que a falta de contato dos familiares e a dificuldade dos alunos em acompanharem a fase em que são matriculados, não facilita a realização de um trabalho mais individualizado com esses alunos. Contudo, essa não é uma responsabilidade exclusiva do professor da turma, por isso, é necessário mobilizar outros sujeitos e recursos dentro da escola no sentido de promover a efetiva aprendizagem do aluno. O objetivo da política de ciclo é que o educador possa planejar um trabalho capaz de fazer com que os alunos enturmados superem seus limites e avancem na construção do conhecimento que se espera deles, contando, nesse sentido, com o apoio incondicional do coordenador e do articulador pedagógico.

Nas falas dos profissionais da educação da escola pesquisada transpareceram problemas relacionados ao processo de enturmação. Entre eles, destacamos: a promoção automática de fase para outra muito a frente, falhas no acompanhamento do professor articulador, o não conhecimento do funcionamento do processo de Enturmação, o fato dos professores trabalharem em várias escolas, o não comparecimento dos alunos nos horários programados para as aulas de reforço e apoio, a falta de cursos para prepararem os professores para trabalhar com os alunos matriculados nas várias fases e a falta de preparação/perfil do articulador.

Nessa pesquisa nos preocupamos, também em ouvir os alunos enturmados por defasagem idade-ciclo e percebemos que não se sentem inclusos no processo; eles têm dificuldades de acompanhar a turma na qual foram matriculados, faltam muito às aulas, afirmam que raramente fazem as tarefas e atividades da sala de aulas, quando não sabem, perguntam para os colegas, porém nem sempre as dúvidas são sanadas por falta de pré-requisitos em relação aos anos escolares anteriores que frequentaram ou não, já que ficaram retidos e, depois, foram matriculados nos ciclos correspondentes às suas idades, “avanzando” etapas.

Pode-se constatar que a escola pesquisada não tem até o momento, projetos voltados para os diferentes grupos de alunos e a organização de espaços e tempos diferenciados de aprendizagem, respeitando os grupos de alunos (enturmação) por idade -ciclo, favorecendo as trocas sociais formativas, fortalecendo a autoimagem, a construção da autoestima e o equilíbrio da identidade, além de cobrar o comprometimento das famílias, como já dissemos anteriormente.

Portanto, confirma-se que, apesar dessa constatação de que há inúmeros problemas com o processo de enturmação na escola, não tem sido dado a esta questão um lugar prioritário nas discussões pedagógicas. Assim, não há na escola, de acordo com essas

concepções, “responsáveis” pelo desenvolvimento escolar dos alunos reenturmados. Dessa forma, vai se delineando um processo interno de exclusão desse aluno.

Compreender o processo de enturmação do aluno segundo a temporalidade humana exige uma mudança de postura dos educadores e pais, permitindo entender que não se trata de mera mudança de terminologia de série para ciclos e nem simplesmente de uma medida administrativa, é essencialmente uma medida político-pedagógica de permitir que as crianças aprendam no espaço-tempo de seu desenvolvimento como ser humano, cujas fases podem extrapolar o ano escolar.

A mudança de uma escola seriada para uma escola ciclada justifica-se pela necessidade imperiosa que 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. Infelizmente, a permanência dos elevados índices e insucesso escolar tem levado a sociedade brasileira de modo geral, a desacreditar na escola e a ver com a naturalidade e banalização a retenção e a deserção dos alunos, especialmente daqueles provenientes de camadas populares. (MATO GROSSO, 2000, p. 16).

Pensando reflexivamente e de maneira crítica sobre toda a pesquisa realizada para elaboração desta dissertação, podemos concluir que, os resultados nos fizeram compreender que é bem difícil trabalhar com os alunos enturmados idade-ciclo no ciclo de formação humana, especialmente na escola pesquisada, que apresenta muitos problemas no chão da escola, principalmente no Projeto Político Pedagógico que ainda não foi adequado às resoluções que dispõem sobre os ciclos. Entretanto, nos cabe questionar como pesquisadora: Como faremos para que o discurso da inclusão, conforme idealizado pelo na proposta de ciclo, funcione no chão da escola? Até que ponto a escola organizada por ciclos

provoca o educador a buscar e instaurar, na sua prática, novos estilos de ensinar, fazer escolhas e tomar decisões, visando adequar seu esquema de trabalho às características próprias dos alunos, no sentido de instiga-los para o conhecimento. Mato Grosso (2000, p.25),

Gostaríamos que todos os profissionais refletissem sobre as palavras muito bem colocadas no livro Escola Ciclada de Mato Grosso aos educadores. (MATO GROSSO, 2000, P. 15):

Aos educadores engajados na busca de uma melhoria significativa para a educação mato-grossense, cabe enfrentar e superar certos preconceitos e práticas que constituem-se em obstáculos ao percurso escolar dos alunos a que se destina a escola pública, principalmente o Ensino Fundamental. Muitas são as barreiras a serem ultrapassadas na construção de novas

representações sobre uma escola que aposta no sucesso da aprendizagem de nossas crianças e jovens. Mas o mais importante é estarmos abertos ao diálogo, transformando em possibilidades reais o que parece simples utopia. Lembrando que a utopia é fundamental para o avanço qualitativo de qualquer projeto educativo.

De acordo com o texto base da I Conferência de Avaliação das Escolas Estaduais Organizadas em Ciclos – CONEC/MT, com o objetivo de oportunizar a retomada da discussão sobre Ciclo de Formação Humana. O grupo que organizou este trabalho propôs ao Conselho Estadual de Educação na Legislação como meta um, a Revisão da Resolução 02/09 e da Resolução 262/02 do CEE/MT, assim como a Incorporação dos Princípios dos Ciclos de Formação Humana, extraídos da CONEC, nas práticas pedagógicas, como forma de garantir “o atendimento adequado ao indivíduo em coerência com o desenvolvimento humano e a aprendizagem de todos” (CONEC, 2012, P 36-37).

No item 5.2.1, meta 1: atendimento à idade adequada das práticas pedagógicas são para atender e garantir sete itens (CONEC, 2012, P37).

1. Universalizar o atendimento em idade adequada com garantia de aprendizagem para 100% dos alunos com idade de 6 a 14 anos;
2. Garantir atendimento à 100% dos alunos que apresentarem desafios de aprendizagem;
3. Conceber as estrutura de apoio pedagógico, por meio da estrutura de articulação, como parte fundante da organização em ciclos em todas as escolas, atendendo os critérios das portarias;
4. Conceber as estrutura de apoio pedagógico, por meio da estrutura da superação, como parte fundante da organização em ciclos em todas as escolas, atendendo os critérios das portarias;
5. Criar em cada escola mecanismos de monitoramento e acompanhamento do atendimento, e mapeamento do perfil de aprendizagem dos alunos a fim de garantir o avanço de todos com qualidade no processo de ensino aprendizagem;
6. Reduzir em 100% os índices de abandono e reprovação;
7. Garantir para 100% dos alunos matriculados a enturmação por idade.

A ideia dessa meta é fortalecer apoio pedagógico aos estudantes, de modo que a escola proporcione desafios de aprendizagem, ao invés da retenção, garantindo a todos os estudantes a aprendizagem em todos os ciclos. Precisamos entender os Ciclos de Formação Humana, no desafio da progressão continuada do aluno, como direito, do ponto de vista da entrada e da permanência com qualidade nos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com o livro Escola Ciclada de Mato Grosso, o que se busca é a construção de uma educação democrática e progressista:

O objetivo de uma educação escolar nessa perspectiva é a construção da cidadania, mediante a preparação do educando para a vida sócio-política e cultural. Embora em nível de discurso haja unanimidade dos educadores com relação à necessidade de transformar a escola, ainda são muitos os obstáculos que impedem a passagem de uma escola conservadora para uma escola que atenda aos princípios apontados (Mato Grosso, 2000, p.16).

É a partir dessa visão democrática que acreditamos que a educação escolar pode ajudar a preparar o educando para vida sócio-política e cultural, numa nova concepção de mundo, garantindo uma educação de qualidade, colaborando para a superação do abandono e do fracasso escolar, ao mesmo tempo em que se preocupe não apenas em formar o aluno como intelecto, mas fundamentalmente como sujeito social, como ser humano crítico, livre e solidário com outros sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora, EPU, 1986.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis: Vozes, 1998.

ARAÚJO, Marisa Inês Brescovici. **Resistência docente à escola ciclada.** Brasília: Líber Livro Brasília, DF Editora, 2006.

ARROYO, Miguel G. “**Ciclos do desenvolvimento humano e formação de educadores**”. In: **Educação e sociedade**, Campinas: Cedes, n. 68, dez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica.** In: ABRAMOWICS, A. E Moll, J. (orgs.) **Para Além do Fracasso Escolar.** 3. Ed., Campinas: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 6ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

BICUDO, M. A. V. BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Quantitativa segundo a abordagem fenomenológica.** In: **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BOGDAN Robert, BIKLEN Sari, *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Trad. Alvares, Maria João; Santos, Sara Bahia; Baptista, Telmo Mourinho, Porto Editora: Porto Codex, Portugal, 1994.

BORDENAVE, Juan D. e PEREIRA, Adair M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.** Parecer CNE/CP3/2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** (2001-2010) Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

CABRERA, Renata Cristina. **Docência e desespero: avaliação da aprendizagem na escola ciclada** Renata Cristina Cabrera. – Brasília: Liber Editora, 2006.

COMENIUS. J. *Amós.* **Didática Magna.** (Tradução: Ivone Castilho Benedetti). 3. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUNHA Emmanuel Ribeiro **Uma Discussão Sobre A Viabilidade Dos Ciclos De Formação** - Belém, ano 4, nº 1, p. 45-53, set, 2003.

DARSIE, Marta Maria Pontin. Avaliação e aprendizagem. Caderno de Pesquisa nº 99, São Paulo, nov. 1996.

DCNEM/BRASIL, MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica – **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

DGIDC (2007). **Programa de Matemática para o Ensino Básico**. Lisboa: ME, retirado de <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/matematica/Documents/ProgramaMatematica.pdf> em 4 de agosto de 2011.

FERNANDES, Jorcelina Elisabeth. **A organização da escola de ensino fundamental em ciclos de formação da rede estadual de Mato Grosso: Concepções, estratégias e perspectivas inovadoras**. In: Referenciais do Sintep/MT para a CONEC/MT Direção do Sintep/MT: a escola de fases não é a que queremos. Cuiabá/MT, 2011.

\_\_\_\_\_. 2º ENCONTRO: A Organização da Escola de Ensino Fundamental em Ciclos de Formação da Rede Estadual de Mato Grosso: concepções, estratégias e perspectivas inovadoras. Cuiabá/MT, 2012.

\_\_\_\_\_. **Organização da Escola de Ensino Fundamental em Ciclos de Formação em MT** : Concepções, estratégias e perspectivas inovadoras. [www.sintep.org.br](http://www.sintep.org.br). Acesso em 08/04/2013.

FETZNER, Andrea R. Ciclos e democratização do conhecimento escolar. In: CALDART, Roseli S. (Org.). Caminhos para transformação da escola. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, 29ª ed.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A internalização da exclusão**. Educação e Sociedade, 80, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas**. In: Revista Pro-posições. Campinas; SP: v. 16, no. 3 (48): 111-144, set/dez, 2005.

GAMBOA, Sílvia Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**/Bernadete Angelina Gatti – Brasília: Liber Livro Editora, 2007.



GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, Março/Abril, 1995, p. 57-63.

GOMES, A. Democratização do ensino em questão: a relevância política do fim da reprovação escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. 175f.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e Contrapontos do pensar ao agir em avaliação**. Mediação: Porto Alegre. 1998.

JAEGER, Werner. **Paideia – A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KRUG, Andréia. **Ciclo de Formação**: uma proposta político –pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens quantitativas. São Paulo: E.P.U., 2001.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez Editora, 2007. 240p.

\_\_\_\_\_. **A organização da escolaridade em Ciclos**: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (org). **Avaliação, Ciclos e promoção automática**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MATO GROSSO. **Lei Complementar n.º 49/98, Parecer n. 289/02-CEB/CEE/MT RESOLUÇÃO N. 262/02- CEE/MT**.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. **Educação Fundamental de Mato Grosso: Consolidação de saberes e de vivência cidadã**. Cuiabá: Seduc/MT, 2002.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Seduc /MT, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Cuiabá: SEDUC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linhas políticas da gestão escolar do sistema estadual de ensino**. Cuiabá: SEDUC, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Fundamental de Mato Grosso: Consolidação de saberes e de vivência cidadã**. Cuiabá: Seduc/MT, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **SUPERAÇÃO**: Projeto de intervenção pedagógica na organização escolar por Ciclo de Formação Humana. Cuiabá: Seduc/MT, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação: Superintendência de Educação Básica: **Conferência Estadual Ciclos de Formação Humana**. Cuiabá: Seduc/MT, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação: Superintendência de Educação Básica: Coordenadoria Do Ensino Fundamental: **Orientativo 2013 Ciclos De Formação Humana**

MOREIRA, Antonio Flavio Moreira; CANDAU, Vera Maria. **“Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos”** In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Tomson, 2002.

PROEJA, 2007. [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_fundamental\\_ok.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf). Acesso em 02/05/2011.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos avançados** 10 (26), São Paulo, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

## ANEXOS

### ANEXO 01:

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A DIRETORA E COORDENADORA

Nome:            Sexo:            Idade:

Formação profissional:

- 1) Como você analisa o processo de organização da escola por ciclo de formação humana? E o processo de ENTURMAÇÃO?
- 2) O que você entende por ENTURMAÇÃO? E qual a sua avaliação sobre ela? Quais os princípios e orientações metodológicas do processo de enturmação utilizado pela Escola?
- 3) Quais os recursos didáticos que os professores utilizam no ciclo de formação humana? Esse material está coerente com a necessidade dos alunos? Por quê?
- 4) Quais as dificuldades pedagógicas encontradas pela escola na prática dos ciclos de formação humana? O que a escola tem feito para superar essas dificuldades?
- 5) Quais as dificuldades pedagógicas encontradas pela escola na prática da enturmação? O que a escola tem feito para superar essas dificuldades?
- 6) Qual é a realidade sócio econômica e cultural dos alunos enturmados? O que você aponta como impedimento para uma prática educativa coerente com a realidade dos educandos?
- 7) Na sua concepção como os alunos inseridos no processo de enturmação significam a relação entre o conhecimento já construído ao longo de sua trajetória escolar e de vida e o conhecimento veiculado na sala em que está enturmado?

**Anexo 02:****ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES**

Nome:            sexo:            idade:

Formação profissional:

- 1) Qual é o seu tempo de atuação no magistério? E no ciclo de formação humana?
- 2) Você teve alguma preparação para trabalhar com ciclo de formação humana?
- 3) Você trabalha com o ciclo de formação humana fundamentado em algum posicionamento teórico específico? Qual? Por quê?
- 4) Como você analisa o processo de organização da escola por ciclo de formação humana? E o processo de ENTURMAÇÃO?
- 5) O que você entende por ENTURMAÇÃO? E qual a sua avaliação sobre ela?
- 6) Qual sua visão sobre os procedimentos didáticos propostos para serem utilizados no ciclo de formação humana? Por quê?
- 7) Quais os recursos didáticos que você utiliza em suas aulas? Esse material está coerente com a necessidade de seus alunos? Por quê?
- 8) Qual é a realidade socioeconômica e cultural de seus alunos? O que você aponta como impedimento para uma prática educativa coerente com a realidade de seus educandos?
- 9) Como os alunos enturmados agem na sala de aula? São curiosos, querem saber mais ou sentem-se retraídos?
- 10) No seu planejamento você proporciona aos alunos enturmados, aulas diferenciadas com seminário, laboratório, construção de material?
- 11) Como você avalia os seus alunos? As avaliações são diferenciadas para alunos da ENTURMAÇÃO?
- 12) Quais as principais dificuldades que encontram para operacionalizar no processo de enturmação? Quais as ferramentas pedagógicas que utilizam para sanar essas dificuldades?
- 13) Como os alunos inseridos no processo de enturmação significam a relação entre o conhecimento já construído ao longo de sua trajetória escolar e de vida e o conhecimento veiculado na sala em que está enturmado?
- 14) Quais os avanços e as dificuldades pedagógicas dos sujeitos inseridos no processo de enturmação?

**Anexo 03:****ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ALUNOS**

NOME:

IDADE:

SEXO:

- 1) Você parou de estudar? Quanto tempo? Por quê?
- 2) Por que está estudando? Você gosta de estudar?
- 3) O que gosta de fazer na sala de aula?
- 4) Quais as dificuldades que encontra nas disciplinas?
- 5) Qual a disciplina não gosta? Por quê?
- 6) Qual a disciplina que mais gosta? Por quê?
- 7) Que materiais didáticos os professores usam na sala de aula (livro didático, jogos, computador)?
- 8) Como são feitas as avaliações na sua escola?
- 9) Você gostou da oportunidade de entrar em uma sala de aula de acordo com a sua idade?
- 10) Os seus professores trabalham com você de forma diferente? Você se sente incluso na sala que está?
- 11) Você tem atendimento no contra turno?
- 12) Como os seus colegas agem com você, ajudam nas suas dificuldades?
- 13) Você tem interesse em fazer um curso superior?