

NILZA CRISTINA GOMES DE ARAÚJO

**Práticas Pedagógicas de Professoras em
Classes Multisseriadas: Uma contribuição para a
atuação docente nos Ciclos de Alfabetização.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras
da Universidade Estadual Paulista *campus* de
Araraquara como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Regina Guarnieri

Araraquara - SP.

2010

NILZA CRISTINA GOMES DE ARAÚJO

**Práticas Pedagógicas de Professoras em Classes Multisseriadas: Uma
contribuição para a atuação docente nos Ciclos de Alfabetização.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista *campus* de Araraquara como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Banca Examinadora:

Presidente e Orientador (a):

Prof^a. Dr^a. Maria Regina Guarnieri

2^a Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Dirce Charara Monteiro

3ª Examinadora:

Profª. Drª. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

4ª Examinadora:

Profª. Drª. Dimair de Souza França

5ª Examinadora:

Profª. Drª. Luciana Maria Giovanni

Araraquara, ____ de _____ de 2010.

Dedico este trabalho a três pessoas muito especiais:

Maria Regina Guarnieri, minha orientadora querida, que me ensinou tudo o que sei sobre pesquisa no universo escolar e se tornou minha amiga e companheira durante todos esses anos de pesquisa juntas...

Laurides Nilza da Silva, minha mãezinha amada, que esteve presente em todos os momentos de minha vida, principalmente na elaboração deste trabalho. Sem o seu incondicional apoio não seria possível avançar mais este degrau em minha trajetória acadêmica.

Luísa Vitória Gomes de Araújo, minha filha, minha vida, sinônimo de alegria constante, paz abundante, que me mostrou, nesta caminhada, o poder que possuo de superação, conquista, determinação e disciplina para alcançar objetivos traçados...

Agradecimentos

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Regina Guarnieri, pela oportunidade de ser sua orientanda e poder apreender muito sobre pesquisa científica. Agradeço sinceramente sua orientação segura, ponderada, rigorosa e amiga. Obrigada por todos esses anos de trabalho e aprendizagens significativas.

À Prof^ª. Dr^ª. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo e à Prof^ª Dr^ª Maria Luciana Giovanni, pelas ótimas sugestões oferecidas e pelas discussões durante o exame de qualificação, no qual puderam, sem dúvida nenhuma, contribuir para a redação deste relatório de pesquisa.

Às professoras primárias de classes multisseriadas e de classes cicladas da rede municipal de ensino da cidade de Várzea Grande-MT, pela colaboração valiosa por meio das entrevistas individuais, grupo focal e observações, e por permitirem acesso ao entendimento desse universo escolar.

Ao meu amado esposo Reginaldo Araújo, por tudo o que representa na minha vida e, em especial, nesta tese. Meu grande amor, meu companheiro de sonhos, desejos, lutas e projetos. Obrigada pela sua presença tão amiga, compreensível, marcante... Por ter me apoiado, incentivado, compartilhado comigo de todas as angústias, anseios, conquistas e alegrias pelas quais passei durante a elaboração deste trabalho. Pelas conversas, discussões e reflexões teóricas sobre minha pesquisa... Em muitos momentos foi meu ombro amigo para dialogar sobre meus estudos... As palavras acabam sendo singelas para expressar a alegria que sinto neste momento, por poder compartilhar com você este título de doutora em Educação Escolar... Na verdade, esse título também é seu...

À minha pequena Luísa Vitória, por ser uma filha tão meiga, calma e carinhosa, por ter me permitido trabalhar horas a fio nesta tese sem a sua presença. Este trabalho não estaria concluído sem a sua colaboração.

À minha mãe, Laurides Nilza, pelo apoio e incentivo ao estudo durante toda a minha vida. Quando estava para desanimar, ouvia a sua voz a sussurrar: “Não desista, você é capaz”, “Você está no caminho certo”. Ao meu pai, Hugo José Gomes que, pela sua forma simples de ser, mesmo sem ter muita noção do que seja este curso, contribuiu, desde a minha infância, para que conquistasse mais esta titulação acadêmica.

Às minhas irmãs Cláudia e Ana Cristina, por me encorajarem nesta jornada, apoiando-me sempre. Aos sobrinhos Gabriel, Geovana, Natália e Camila, pela

oportunidade de conviver com a alegria constante de seus rostinhos tão meigos e risinhos em mais este momento de minha caminhada.

Aos amigos Claudirene, Fábio, Vítor e Heitor, pela amizade sincera que se iniciou em meu mestrado, em meio a estes estudos... Pela acolhida aconchegante em sua casa quando vinha a Araraquara para as orientações... Pelas vibrações positivas emanadas ao longo deste curso, para que tudo pudesse dar certo. Meus sinceros e calorosos agradecimentos.

Aos estimados amigos Arinalda, Cleomar, Rose e Paulo Locatelli, pela oportunidade de tê-los conhecido ao longo destes estudos de doutoramento, pelas discussões acadêmicas que realizamos em nossos encontros no Tocantins. Compartilho com vocês mais esta etapa de minha trajetória acadêmica.

Aos amigos Janaína, Alexandre, Leila e Gilberto, Débora e Ronaldo, pelo apoio e desejo de que mais esta etapa de minha vida transcorresse com sucesso.

À amiga Márcia Sambugari, pela acolhida em Corumbá, pela sua ajuda contínua em tudo que se relacionava a esta tese, pelas discussões teóricas, conversas informais e pessoais... Meus sinceros agradecimentos...

A todos os professores do programa de Pós-graduação em Educação Escolar, pelos valiosos conhecimentos apreendidos e por esta formação sólida e comprometida com a educação pública de nosso país construída ao longo destes anos.

A todos os funcionários da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – *Campus* Araraquara, pela cordialidade e gentileza dispensadas nos momentos em que necessitei.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido durante os dois primeiros anos do curso de doutorado, possibilitando dedicar-me exclusivamente à pesquisa acadêmica.

RESUMO

A partir do contexto de Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã – CBAC para as escolas municipais de Várzea Grande, em que se inserem tanto as professoras de classes multisseriadas como as de classes seriadas, a presente pesquisa teve a intenção de investigar como as práticas pedagógicas dessas docentes são construídas, e em que medida as práticas pedagógicas das professoras de classes multisseriadas poderiam contribuir com a dinâmica de trabalho das professoras de classes cicladas. A investigação pode ser considerada de natureza empírica. Os dados foram obtidos por meio da técnica de grupo focal no mês de dezembro de 2006, entrevistas semiestruturadas com oito professoras (quatro professoras de classes multisseriadas com turmas de alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental e quatro professoras com classes cicladas) e observações pontuais em uma classe multisseriada e uma classe ciclada. A hipótese foi a de que a experiência de trabalho no universo de classes multisseriadas imprime uma rotina de trabalho que obriga os professores a desenvolverem uma dinâmica polivalente de ação, pois atendem diferenciadamente aos alunos, adotam um fazer pedagógico ativo, elaboram um planejamento diário incluindo a aplicação de várias atividades diferenciadas. Suas práticas docentes tornam-se mais adequadas ao que o CBAC propõe. Como referencial teórico, utilizaram-se autores como Nagel; Galvanin ; Souza e Farias; Shiroma, Moraes Evangelista, para apresentar como as práticas pedagógicas docentes tentam se estruturar em face de um contexto em constante mudança. Para discorrer sobre quando as práticas pedagógicas dos professores são adequadas em face de uma nova proposta pedagógica em uma sociedade dinâmica, buscou-se respaldo em autores como Roldão, sobre a definição dos papéis e das funções que os docentes devem desempenhar no contexto escolar, em Villa, pela sugestão de um modelo de comportamento nesse contexto, bem como em Gimeno, em relação à definição do conceito de prática docente. Como principais resultados, os dados revelaram que as professoras de classes multisseriadas apresentaram, a partir do CBAC, mudanças em seus comportamentos e em suas práticas docentes, pontuadas a partir da implementação do Programa da Escola Ativa. Tais mudanças foram verificadas quando as professoras perceberam resultados positivos na aprendizagem de seus alunos, ao substituírem o atendimento individualizado e centrado em cada série escolar que compunha as turmas, por uma perspectiva de trabalho em grupos. As crianças foram organizadas não mais por séries, mas por níveis de aprendizagem. Além disso, introduziram-se orientações da perspectiva da psicogênese da língua escrita. Essas alterações possibilitaram às professoras se sentirem mais confiantes e seguras de suas práticas. As professoras de classes cicladas, pela falta de uma proposta anterior ao CBAC que as preparasse para o trabalho com ciclo ficaram, ao contrário, inseguras, sem ter onde se apoiar para ousar modificar ou elaborar práticas diferentes do modelo tradicional de ensino.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Classes multisseriadas. Classes Cicladas. Várzea Grande – MT. Ciclo de Alfabetização Cidadã.

ABSTRACT

Considering the Basic Cycle of Citizen Literacy (*Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã - CBAC*), applied in municipal schools in Várzea Grande (MT/Brazil), both in multi-grade and single-grade class teachers, the research intended to investigate how the teaching practices of multi-grade class teachers are constructed and how they could contribute to the dynamics of single-grade classes. The empirical data were obtained by means of focal groups in December 2006, semi-structured interviews with eight teachers (four multi-grade class teachers and four single-grade class teachers) and observations in one multi-grade class and one single-grade class). The hypothesis was that the work experience of multi-grade class teachers would be more versatile and more appropriate than what is proposed by CBAC. To enable a differentiated service to pupils, the daily work of multi-grade class teachers favors versatile and dynamic actions, involving the implementation of several different activities. The research used authors such as Nagel; Galvanini; Souza and Farias; Shiroma, Moraes Evangelista, to show how the pedagogical practices are structured in a changeable context. The argument of the importance of teachers' practices in face of a new pedagogical proposal in a changing society was founded in Roland (2007), who brings elements to define the roles and functions of teachers in schools, Villa Sánchez, who suggests a model of teacher behavior to cope with the changes imposed by the educational proposals, and Gimeno, who defines the concept of teaching practices. The results showed that teachers of multi-grade classes submitted to the implementation of the Active School Program (*Programa da Escola Ativa*), from the CBAC proposal, presented changes in their behaviors and their teaching practices. Such changes were observed when the teachers saw positive results in their pupils' learning progress, after the replacement of individual and focused attention to each grade by the prospect of working in groups. The children were not organized in terms of grades. They were organized according to their learning levels. Moreover, the written language psychogenesis perspective was taken into consideration. Due to these changes, the teachers felt more assured and more confident in their practices. The single-class teachers, on the other hand, since there was no previous proposal to CBAC to prepare them, were not as confident and lacked support to prepare practices that were different from the traditional model of education.

Keywords: Teacher's work, Multi-grade classes. Single-grade classes. Várzea Grande – MT. Cycle of Citizen Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escola com classe multisseriada. Escola em que se realizaram as observações pontuais	81
Figura 2: Escola com classe de 3º ano do CBAC. Escola em que se realizaram as observações pontuais	82
Figura 3: Escola com classe multisseriada – Organização Espacial	106
Figura 4: Escola com classe do 3º ano do CBAC– Organização Espacial.....	107
Figura 5: Escola com classe multisseriada - Organização Espacial – Estratégia da água.....	108
Figura 6: Escola com classe do 3º ano do CBAC – Organização Espacial – Dia de Prova.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Perfil das professoras participantes da pesquisa.....	82
Quadro 02:	Composição das classes multisseriadas e de 3º ano do CBAC.....	91
Quadro 03:	Composição das classes e o número de alunos não alfabetizados	93
Quadro 04:	Estratégias de atuação docentes, duas lógicas: multisseriadas x 3º ano do CBAC.....	102
Quadro 05:	Comparativo da Rotina de Trabalho: classe multisseriada e 3º ano do CBAC	100
Quadro 06	Trajetória docente e reformas educacionais em Várzea Grande – MT.....	149

LISTA DE SIGLAS

AGEE - Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

BM – Banco Mundial

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBAC – Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação

OEA – Organização dos Estados Americanos

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDDE – Programa de Dinheiro Direto na Escola

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNTE – Programa Nacional de Transporte Escolar

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PREALC - Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe

SEDUC – Secretaria de Educação de Mato Grosso

UNESCO - Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CICLOS ESCOLARES NO BRASIL.....	39
1.1 Os ciclos escolares no país: Trajetória inicial datada em 1950 até os anos 1990.....	40
1.2 Ciclos: Diferentes conceitos e panorama atual nas escolas brasileiras.....	47
1.3 Várzea Grande: Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã – CBAC.....	52
CAPÍTULO 2 - CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO CIDADÃ E O PROGRAMA DA ESCOLA ATIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VÁRZEA GRANDE – MT	56
2.1 Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã CBAC e o Programa Escola Ativa: Fundamentos teórico-metodológicos.....	57
2.2 Cenário Educacional em Várzea Grande: professoras de classes multisseriadas frente ao CBAC e o Programa Escola Ativa.....	69
CAPÍTULO 3 - CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO CIDADÃ: ESCOLAS, PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS DOCENTES.....	75
3.1. Apresentação das escolas pesquisadas e do perfil das professoras participantes do estudo.....	78
3.2. Implantação da Proposta: Capacitações, conteúdos e conhecimentos apresentados para desenvolvimento do trabalho docente no CBAC.....	83
3.3. Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã: Diretrizes para organização do ensino nas escolas varzeagrandenses.....	86

3.4. Organização da Prática Docente em salas de aula: Multisseriadas e de 3º ano do CBAC.....	90
3.5. Possibilidades de trabalho com o ciclo. O CBAC tem dado certo?	119
3.6. O que muda e o que permanece no trabalho docente a partir do CBAC.....	123
CAPÍTULO 4 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS EM CLASSES MULTISSERIADAS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NOS CICLOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	38 127
4.1 O Estado brasileiro e as políticas educacionais nos anos 1990: diretrizes e alguns reflexos no universo escolar e nas práticas pedagógicas docentes.....	38 129
4.2 Função docente: quando as práticas pedagógicas docentes se adéquam face a uma nova proposta pedagógica em uma sociedade em constante mudança.....	40 138
4.3 Professoras de classes multisseriadas e os ciclos de alfabetização..	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES.....	171
ANEXOS	174

INTRODUÇÃO

O presente estudo revela parte de minha trajetória intelectual como acadêmica, construída nos cursos de doutorado e mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, *Campus* de Araraquara e pela Linha de Pesquisa “Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas”. Este estudo propõe-se a investigar as práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede escolar municipal da cidade de Várzea Grande, no estado de Mato Grosso, que atuam em dois contextos distintos: o de classes multisseriadas¹⁸, na região considerada como campo¹⁹; e o de professores que atuam na região mais central da cidade, com o 3º ano do Ciclo Básico de Alfabetização.

O desejo e a vontade de pesquisar o trabalho docente de professores em classes multisseriadas surgiram em minha vida há dez anos, mais especificamente no ano de 2000, quando comecei a trabalhar como docente universitária nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, tanto no *campus* de Cuiabá, como no interior do estado. Em minhas aulas, nas disciplinas de Linguagem e Alfabetização, os dilemas, as dificuldades e as angústias expressas pelas vozes das graduandas, alunas desses cursos de licenciatura que atuavam nesse contexto, foram um forte convite para que começasse uma busca por entendimento desse universo que, até aquele momento, era totalmente desconhecido por mim. Percebi que, na qualidade de professora universitária de cursos de Pedagogia, precisava encontrar elementos teóricos para dialogar com

¹⁸ São classes que comportam alunos das primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª série), estudando em um mesmo tempo e espaço escolar, sob a orientação de um único professor, na zona rural e na periferia das cidades.

¹⁹ Esse conceito começou a ser utilizado a partir da Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo, realizada em 1998. O *campo*, de acordo com Mançano (2002 apud SILVA, MORAIS e BOF, 2003), passou a designar um espaço que possui vida em si e necessidades próprias, “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. Sob essa perspectiva, o campo não é só o espaço do latifúndio, da produção agropecuária e agroindustrial, da grilagem de terras ou do esvaziamento decorrente do êxodo rural, que alguns consideram inexorável. O *campo* é concebido como espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem. Sendo assim, a *educação do campo* deve refletir a vida, os interesses e as necessidades de desenvolvimento desses indivíduos e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano.

alunos que estavam atuando em classes multisseriadas e aqueles que, no futuro, poderiam trabalhar nessa realidade, já que é nítida e acentuada a presença de classes multisseriadas no estado de Mato Grosso, conforme dados disponibilizados pelo site da Secretaria de Educação do Estado.

Na ocasião, identifiquei, pelos relatos desses alunos, que o município de Várzea Grande contava, desde 1999, com o suporte de um projeto específico para o contexto rural, denominado “Proposta Pedagógica da Escola Ativa para Classes Multisseriadas” implementado pelo Ministério da Educação, objetivando melhorar a qualidade do ensino na zona rural.

Ao desenvolver minha pesquisa de mestrado²⁰, buscando obter resposta para a forma como se configuravam as práticas pedagógicas de docentes cuja atuação acontecia em classes multisseriadas mediante o impacto da Proposta Pedagógica da Escola Ativa, pude mapear tanto as circunstâncias em que se dava o fazer pedagógico dessas professoras no período que antecedeu a Proposta, quanto as configurações de suas práticas após a sua implementação. Esse estudo foi de extrema relevância para entender as circunstâncias de trabalho enfrentadas, durante décadas, por professores que atuam nas escolas do campo em nosso país, antes de a Escola Ativa ser implementada, conforme dados levantados em breve retrospectiva histórica da educação nesse contexto.

De forma resumida, nesse panorama histórico sobre a educação das escolas do campo no Brasil, destaca-se um conjunto de autores que, entre 1980 e 2002, se dedicaram à construção de pesquisas sobre a escola do campo - Maia (1982), Speller, Shlessarenko, Pretti (1993); Ramalho, Richardson (1983); Davis (1988), Azevedo, Gomes (1991), Ferri (1994) Araújo (1996); Rodrigues (2001) e Zakrzewski (2002). Registram-se, na descrição de seus estudos: a falta de condições infraestruturais, como a escassez de equipamentos, mobiliários, livros e materiais pedagógicos; a dificuldade de trabalhar com as várias séries do ensino fundamental ao mesmo tempo, em um único espaço escolar, assumindo múltiplas funções, num total isolamento pedagógico, sem troca de experiência com seus pares; a ausência de orientação e supervisão por parte das secretarias municipais de educação.

²⁰ ARAÚJO, N.C.G. **O Trabalho Docente em Classes Multisseriadas face à Proposta Pedagógica da Escola Ativa para o meio Rural em Mato Grosso**. 273F. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara, 2006.

Detectou-se ainda, no conjunto de autores citados, que pouca ou nenhuma capacitação era fornecida aos professores, o que ocasionava dificuldades para planejar as aulas, a adoção de um processo de ensino em que se privilegiava a memorização, e a falta de operações com maior grau de elaboração e raciocínio.

Quanto aos discentes, os autores enfatizaram o fato de serem pessoas subnutridas, com aparência triste e apática, dificuldade de concentração e de aprendizagem, e baixa frequência às aulas.

Concluindo, na constituição do cenário em que se insere o trabalho docente de professores no contexto do campo, antes da proposta pedagógica da Escola Ativa, tanto o currículo quanto o calendário e o sistema de avaliação eram desvinculados da realidade e desvalorizadores da cultura rural. As relações entre escola e comunidade eram poucas ou quase inexistentes.

A dissertação realizada possibilitou problematizar o contexto do trabalho docente em classes multisseriadas e ofereceu importantes elementos para entender as configurações após a implementação da proposta pedagógica da Escola Ativa em Várzea Grande – MT.

Em linhas gerais, com o intuito de situar o leitor, a proposta pedagógica da Escola Ativa chegou ao nosso país nos anos de 1997 e 1998. De acordo com o documento intitulado Escola Ativa Aspectos Legais (2001, p.14), trata-se de “estratégia metodológica voltada para as classes multisseriadas e que tem como pressupostos o ensino centrado no aluno e em sua realidade social, o professor como facilitador e estimulador, a gestão participativa da escola e o avanço automático para etapas posteriores”. A Escola Ativa propõe estabelecer um novo paradigma educacional para o século XXI, delegando às escolas a tarefa de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Sugere-se o desafio de pensar em uma alternativa que vise a conferir qualidade a essas classes, fazendo com que o ensino nelas desenvolvido seja igual ou melhor que nas classes seriadas.

Essa proposta teve o propósito de dar respostas aos persistentes problemas de ineficiência interna e baixa qualidade da educação em escolas de poucos recursos e procurou promover os seguintes aspectos:

Um processo de aprendizagem ativo, centrado no aluno, um currículo pertinente e intensamente relacionado com a vida da criança, calendários e sistemas de aprovação e avaliação flexíveis, uma relação mais estreita entre

as escolas e a comunidade e a formação de valores democráticos e participativos por meio de estratégias vivenciais. Promove também, a capacitação do professor para melhorar suas práticas pedagógicas. (ESCOLA ATIVA, 1999, p.23)

A Proposta Pedagógica da Escola Ativa, nessa tentativa de resolver os problemas da escola situada no meio rural, trouxe uma série de estratégias pedagógico-administrativas, com o propósito de organizar o trabalho dos professores. Dentre essas estratégias, podem-se citar: a gestão estudantil, os módulos de aprendizagem, os cantinhos de aprendizagem, bem como a organização dos alunos em sala de aula em grupos de trabalho.

Antes da proposta, os dados extraídos do estudo de Araújo (2006) revelaram que as seis professoras entrevistadas organizavam as séries presentes nas classes multisseriadas em fileiras distintas. Cada fileira correspondia a uma série específica. A professora ensinava individualmente cada aluno, procurando trabalhar com uma criança de cada vez, seguindo a ordem das fileiras. Muitas vezes, ao término das aulas, percebia-se que não conseguia chegar a ensinar a todos os alunos.

Com a chegada da Escola Ativa, além da diferente configuração do espaço físico, a sala de aula encontrava-se organizada em grupos. As professoras procuraram dar novo encaminhamento às suas práticas pedagógicas; passaram a ensinar várias crianças ao mesmo tempo, nos pequenos grupos criados a partir dos princípios gerais da proposta. Desse modo, segundo depoimentos das professoras participantes da pesquisa, elas formavam esses grupos em sala de aula, ora agrupando alunos de uma mesma série com níveis de aprendizagem diferenciados, ora mesclando alunos das quatro séries com um mesmo nível de aprendizagem num mesmo grupo. A partir dessa nova medida, afirmaram ter uma visão de todos os alunos das séries. Ao atendê-los diariamente, percebiam em cada criança a sua individualidade, com seus avanços e retrocessos.

Embora as professoras tenham enfaticamente sinalizado a dificuldade e complexidade de conduzir as quatro séries em um único espaço, ao mesmo tempo, procurando alfabetizar e administrar a heterogeneidade de suas classes, percebeu-se, nessa forma de organização dos alunos em grupos de trabalho, uma estratégia valiosíssima no processo de ensino, com resultados positivos na aprendizagem dos conteúdos escolares. Quando estabeleciam esses agrupamentos, as professoras permitiam trocas de experiências entre os alunos, possibilitando que aqueles que

detinham maior conhecimento sobre determinado assunto auxiliassem os que estavam com dificuldades.

Os resultados indicaram que a rotina de trabalho dessas professoras com as quatro séries numa mesma classe parecia adquirir elementos que lhes permitiam enfrentar a tarefa de alfabetizar e ao mesmo tempo lidar com a heterogeneidade de alunos presentes em suas salas, já que frequentavam as aulas, além de crianças que ainda não sabiam ler e escrever, alunos nos mais variados níveis de aprendizagem e ritmos de produção. Diante desses dados, pôde-se assinalar que a organização dos alunos em sala de aula em grupos de trabalho foi uma estratégia curricular positiva, assim como todos os materiais pedagógicos e a reforma na estrutura física recebida pelas escolas por intermédio da Proposta Pedagógica da Escola Ativa.

A pesquisa mostrou, também, que, ao mesmo tempo em que as professoras traziam em suas experiências profissionais uma rotina polivalente de trabalho, exigindo delas a qualidade de versatilidade, demonstraram desejo de buscar para a realidade de suas classes multisseriadas um modelo de sala seriada. Isso talvez pela aparente homogeneidade que esse tipo de classe pode oferecer, quer dizer, salas de aula com uma série só, com alunos com ritmos de aprendizagem, saberes e conhecimentos iguais ou menos díspares do que enfrentavam em seu cotidiano, com menor carga de trabalho. Esse dado em especial, resultante da pesquisa de mestrado, trouxe alguns incômodos e novos questionamentos, tais como: É possível trabalhar no regime de ciclos em turmas multisseriadas? Como trabalhar com ciclos em turmas seriadas? Quais as semelhanças e diferenças existentes no trabalho pedagógico entre as turmas multisseriadas e seriadas a partir dos ciclos?

Pensava no contexto do trabalho da professora de classe multisseriada e esse universo me deixava intrigada: o trabalho intenso dessas professoras, com várias séries ao mesmo tempo, crianças em diversos níveis de aprendizagem, exigindo alto grau de elaboração em seus planejamentos para todas as áreas de conhecimentos, criatividade nas temáticas a serem trabalhadas, como também nas atividades a serem aplicadas em sala para os alunos... Elas estavam frente a uma nova medida de organização dos alunos em grupos... trazida pela proposta pedagógica da Escola Ativa, tentando realizar um bom trabalho, apesar das circunstâncias... Atuavam como se houvesse mais de um docente em sala; afinal, cada turma de alunos, em geral, era composta por quatro séries distintas (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries)... Estavam, ainda, vivenciando a política de Ciclo Básico

de Alfabetização Cidadã (CBAC)²¹ em seu dia a dia, e ao mesmo tempo sonhavam em serem professoras de uma série só, com o suposto conforto e tranquilidade que a homogeneidade de uma turma apenas em sala de aula pode trazer.

Por sua vez, as professoras de classes seriadas, assim como as de classes multisseriadas no município de Várzea Grande, estavam imersas no processo de implantação do CBAC no ano de 2004, com inúmeros questionamentos a respeito do trabalho em ciclos que, possivelmente, significaria um trabalho mais intenso, diversificado e polivalente, talvez como o trabalho das docentes de classes multisseriadas, principalmente quanto à configuração das turmas de 3º ano do ciclo de alfabetização, já que seria a série final do 1º ciclo e que visivelmente comportaria alunos de diversos níveis de aprendizagem.

Dessa forma, novos questionamentos, dúvidas e horizontes de pesquisa emergiram. O interesse em continuar estudando o trabalho de professoras de classes multisseriadas no município de Várzea Grande, a partir do cenário de organização do ensino por ciclos em toda a rede municipal de Várzea Grande, tanto para as classes multisseriadas situadas no campo, como para as classes seriadas no regime de Ciclos de Alfabetização se fez presente, apresentando-se como outra maneira de organizar a ação educativa, compreendendo alterações no tempo e espaço escolares e formas de avaliação da aprendizagem. Nesse momento, buscou-se maior compreensão sobre os ciclos, realizando leituras de pesquisas como a de Marin, Giovanni e Guarnieri (2009), que contribuiu para um melhor entendimento dessa nova forma de organização da ação educativa. Apresentaram, nesse estudo, a compreensão do processo de implantação de ciclos em face da cultura escolar sedimentada por uma organização seriada, explicitando, desde os anos 1980 até os dias atuais, algumas razões dos impactos e dificuldades ocorridas no cotidiano do trabalho docente de professoras de 1ª a 4ª série no processo de implantação dos ciclos no estado de São Paulo.

²¹O CBAC- O Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã (CBAC) foi implantado em todas as escolas municipais de Várzea Grande em agosto de 2004. A idade mínima para ingresso da criança na escola passou dos sete para os seis anos de idade. Agora, não se usa mais, na fase inicial da vida escolar, a denominação séries, e sim, 1º, 2º e 3º anos do CBAC. De acordo com o *site* da prefeitura de Várzea Grande: www.varzeagrande.mt.gov.br/materias.php?cod=1068

Portanto, embasada nesse contexto de Ciclo de Alfabetização para as escolas municipais de Várzea Grande, em que se inserem tanto as professoras de classes multisseriadas como as de classes seriadas, a presente pesquisa foi pensada com a intenção de investigar como as práticas pedagógicas são construídas. Será que as práticas pedagógicas das professoras de classes multisseriadas, pelo fato de possuírem numa única turma para todas as séries, poderia ser elemento facilitador para o trabalho no regime de ciclos? Que dificuldades estão enfrentando agora, com a implantação de ciclos? O que muda para as turmas multisseriadas? E as professoras de classes seriadas, como estão organizando o trabalho com suas turmas a partir dos ciclos, já que essa configuração de sala de aula é tão almejada por professoras de classes multisseriadas? Que dificuldades estão também enfrentando? As professoras de classes multisseriadas possuem elementos em suas práticas pedagógicas que poderiam contribuir para a dinâmica de trabalho das professoras de classes cicladas?

Para realizar esta pesquisa, tornou-se imprescindível rever o levantamento bibliográfico sobre o tema, buscando mapear o que já se produziu sobre ciclos e sua repercussão nas práticas pedagógicas de professores que atuam nesse regime e em contexto de classes multisseriadas.

A revisão foi feita a partir de dois procedimentos: a) consulta a um balanço de pesquisas sobre ciclos, realizado por Mainardes (2009), que apresenta um mapeamento e problematização de teses e dissertações brasileiras que tratam da organização da escolaridade em ciclos no Brasil no período de 2000 a 2006; b) consulta ao banco de teses da CAPES e bibliotecas digitais como IBICT e Domínio Público, para mapeamento de pesquisas nos anos de 2007 a 2009.

Em sua pesquisa, Mainardes (2009) apresenta os principais resultados das teses e dissertações analisadas no que se refere à política de ciclos. Foram examinados 123 trabalhos – 13 teses e 110 dissertações, apresentados em 45 programas de Pós-Graduação em Educação e em sete programas (Administração, Ciências do Desenvolvimento Humano, Letras, Psicologia, Semiótica e Linguística Aplicada). Este tipo de trabalho, segundo o autor, registra-se na categoria de revisão sistemática (*systematic review*), ou seja, num conjunto de pesquisas que tem como meta elaborar sínteses em determinado campo ou temática, com o intuito de responder a questões específicas de investigação. Essas revisões sistemáticas estão relacionadas também à análise e à sistematização de evidências apontadas por diversos estudiosos sobre um

mesmo ponto, com a intenção de somar contribuições para a elaboração de práticas mais concretas. É oportuno mencionar que esse estudo, segundo Jefferson Mainardes, se enquadra em uma revisão de natureza exploratória e preliminar, buscando destacar padrões e tendências mais genéricas.

Analisando o conteúdo das teses e dissertações, o estudo do autor em questão aponta o crescimento no número de trabalhos produzidos no período de 2000 a 2006 sobre escolarização em ciclos no país, demonstrado pelo interesse de pesquisadores de todas as regiões do Brasil, cujos orientadores estão filiados a diferentes grupos de pesquisa, permitindo diferentes abordagens teórico-metodológicas.

A análise sistemática dos 123 resumos e trabalhos completos de pós-graduação *stricto sensu* levou à sua classificação em 10 categorias:

Tabela 2 – Categorização de teses e dissertações (2000 a 2006), segundo Mainardes (2009)

	Categorias	Trabalhos
1	Implementação de políticas de ciclos	28
2	Avaliação da aprendizagem dos alunos	25
3	Processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos (sala de aula)	22
4	Opinião de professores, alunos e pais	13
5	Ciclos, organização do trabalho pedagógico e questões curriculares	11
6	Concepção e formulação de política de ciclos	8
7	A política de ciclos e seus fundamentos (psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos)	7
8	Ciclos e formação continuada de professores	4
9	Análise do desempenho de alunos	3
10	Ciclos: impacto sobre o trabalho docente	2
	TOTAL	123

Fonte: (MAINARDES, 2009, p. 9)

Para a presente pesquisa, interessada no entendimento das alterações das práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais da escola fundamental do campo e da cidade, vivenciando o regime de ciclo de alfabetização, consideram-se relevantes as categorias: 1,2,3,4 e 10, por se aproximarem da temática. Já as categorias: 5,6,7,8 e 9 não serão utilizadas, por trazerem em seus estudos questões mais amplas e distanciadas

do trabalho docente propriamente, pois tratam da concepção e formulação da política de ciclos, bem como seus fundamentos psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos; de questões curriculares e de desempenho dos alunos; de formação continuada de professores. Questões como estas extrapolam os limites desta pesquisa e não interessam diretamente ao recorte pesquisado.

Portanto, na 1ª categoria, intitulada “Implementação de políticas de ciclos”, os 28 trabalhos foram mapeados e para esta pesquisa. Cinco foram mais significativos, uma tese e quatro dissertações: Soares (2000); Ferreira (2001); Jacomini (2002); Rodriguez (2002); Fernandes (2003). Esses trabalhos trazem entendimento sobre a avaliação de práticas pedagógicas em ciclos e a perspectiva dos professores em face da implementação da política de ciclos em alguns estados brasileiros: Paraná, São Paulo, e Minas Gerais. Essas pesquisas também evidenciam a natureza complexa da implementação da política de ciclos e, em especial, abarcam as modificações no sistema de promoção dos alunos, avaliação da aprendizagem, organização da escola, dentre outros aspectos. Ressaltam, ainda, a importância da participação dos profissionais da educação nos momentos de formulação, implementação e avaliação das políticas.

Na segunda categoria, a temática é a “Avaliação da aprendizagem”, com 25 trabalhos. Para este estudo, destacam-se seis pesquisas – cinco dissertações e uma tese: Trescastro (2001); Cunha (2003); Gomes (2003); Cabrera (2004); Farias (2004); Oliveira (2006). Esses seis estudos foram escolhidos por analisarem as concepções e as práticas de professores sobre o processo de avaliação nos ciclos, inclusive as práticas de alfabetização, e por apontarem como resultados as dificuldades docentes para romper com o modelo de avaliação tradicional encontrado na seriação e para implementar as propostas avaliativas impostas pelos ciclos, apropriando-se dessa nova prática e dando novas direções ao processo de ensino-aprendizagem.

A terceira categoria, intitulada “Processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos (sala de aula)”, traz um total de 22 pesquisas, sendo destacado um total de 15²²

²² Bernardes (2006); Cardoso (2005); Carvalho (2002); Garcia (2005); Gomes (2002); Holanda (2006); Martin (2005); Moraes (2006); Nascimento (2005); Oliveira (2004); Rosseto (2002); Silva (2005); Souza (2005); Veiga (2004); Zago (2003).

trabalhos relevantes. São dissertações desenvolvidas em diversos programas de pós-graduação no país, cujas temáticas variam entre: a) práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras; b) papel do professor como mediador nos ciclos; c) saberes e práticas docentes; d) dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização.

Em geral, esses trabalhos trazem dados qualitativos para entender os problemas e dificuldades que surgem em programas de organização em ciclos, tais como sintetiza Mainardes (2009), mencionando o distanciamento entre as propostas oficiais e as práticas reais e concretas realizadas no cotidiano escolar, os processos de marginalização que podem ser identificados nas salas de aula, assim como o nível da qualidade da aprendizagem dos alunos e o trabalho com classes heterogêneas. Em contrapartida, apresentam-se ainda nessa categoria alguns trabalhos que investigaram práticas bem-sucedidas no processo de alfabetização (ROSSETO, 2002; MORAES, 2006).

Passando para a 4ª categoria, denominada “Opinião de professores, alunos e pais”, há um total de 13 trabalhos. Oito deles foram selecionados para esta revisão – sete dissertações e uma tese: Almeida (2002); Glória (2002); Lima (2002); Marcolan (2003); Araújo (2005); Dér (2005); Oyarzabal (2006); Petrenas (2006). Essas pesquisas trazem dados significativos para o entendimento de como as propostas são acolhidas e interpretadas pelos docentes que trabalham no cotidiano das escolas cicladas. Salientam, em suas discussões, o que dizem professores sobre os índices de retenção na política de ciclos. Expõem as representações, concepções e as resistências que os professores foram construindo frente às diretrizes emanadas pela política de ciclos. Tais pesquisas, conforme Mainardes (2009), indicam que a opinião dos profissionais da educação tem sido privilegiada, demonstrando preocupação em dar voz aos docentes para explicitarem suas compreensões acerca dos processos pelos quais se encontram imersos nos contextos escolares.

Finalizando o quadro de categorias elaboradas por Mainardes (2009), destaca-se a décima categoria “Ciclos: impacto sobre o trabalho docente”, com duas dissertações de mestrado: Fardim (2003) e Casado (2006). Essas dissertações apresentam o impacto da implantação dos ciclos no trabalho docente, analisando pontos como mudanças na jornada de trabalho docente, graus de adesão e resistência dos professores ao ciclo e intensificação de seu trabalho a partir da implementação da proposta de ciclo.

O segundo procedimento de revisão bibliográfica foi localizar teses e dissertações²³ no banco de teses da CAPES, produzidas nos últimos três anos (2007 – 2009), e em bibliotecas digitais como IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (www.ibict.br) e Domínio Público (www.dominiopublico.gov.br). As palavras descritoras referiam-se a: ciclos/ ciclo/ escola ciclada; alfabetização, complementando o mapeamento feito por Mainardes (2009). Também foram localizadas dissertações e teses de 2000 a 2009 com as palavras descritoras: ciclos/ ciclo/ escola ciclada; alfabetização; classes multisseriadas; educação no campo/ campo; Escola Ativa, já que o estudo de Mainardes não teve como preocupação registrar pesquisas que abordassem o contexto de educação no campo.

Como resultados, no período de 2007 a 2009 foram localizadas 13 pesquisas, dissertações de mestrado incluindo dados relativos à política educacional de ciclos. Desses 13 estudos, oito não foram utilizados neste trabalho, por tratarem de questões que não se referiam diretamente ao primeiro ciclo, que se caracteriza pela alfabetização, ou por abordarem o ciclo em termos das áreas de conhecimentos específicos como ciências, matemática, ou ainda, por enfocarem questões pertinentes à formação continuada. Para este trabalho, cinco estudos são pertinentes; suas temáticas abordam os impactos nas práticas docentes de professores, quando recebem e interpretam as propostas de Ciclo em diversas cidades do país, bem como a aprendizagem da docência e saberes docentes no contexto de ciclos, pontuando concepções desenvolvidas e necessárias para se sustentarem as práticas pedagógicas com essa medida educacional.

Dentre as cinco pesquisas, destaca-se a de Alencar (2007), que investigou a concepção de ciclos de formação e sua repercussão na prática dos professores, com especial atenção na avaliação da aprendizagem da escola ciclada de Cáceres-MT. Apontou que a concepção de ciclos de formação e seus reflexos na avaliação da aprendizagem ainda estão em processo lento de mudança e de apreensão dos conceitos e

²³ É importante destacar que somente foram elencados neste levantamento bibliográfico trabalhos cujos resumos possuíam formato passível de compreensão, com elementos suficientes para que pudessem ser entendidos e arrolados nesta pesquisa.

das características que orientam a organização da escola em ciclos de formação, considerando que é marcadamente mais forte a presença da cultura escolar orientada pela organização seriada.

Outra dissertação, realizada por Sella (2007), analisou o trabalho do pedagogo em face do reordenamento dos tempos escolares e seus efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico em escolas da rede municipal de educação da prefeitura de Curitiba. O trabalho abordou a constituição das concepções sobre o tempo e a configuração do tempo escolar, analisando a história da escola em ciclos no Brasil como alternativa à organização escolar seriada. Constatou-se que organização em ciclos é compreendida como política e como construção dos sujeitos que atuam na escola, e que as mudanças que estão ocorrendo nas escolas cicladas, mesmo que de forma lenta, revelam que as políticas não se efetivam conforme são pensadas, mas são reconfiguradas pela cultura da escola e seus sujeitos.

Em seu estudo sobre cultura pedagógico-curricular, Costa (2007) objetivou descobrir que mudanças ocorriam na cultura pedagógico-curricular de professores que atuam no 1º ano do I Ciclo em uma escola da rede municipal de ensino em Carlinda – MT. Evidenciou que a mudança na cultura pedagógico-curricular do professor ocorre quando ela se faz presente na constituição de novas crenças, valores, costumes, atitudes, ou seja, quando o professor se dispõe a refletir sobre as concepções que serviram para referenciar a prática docente em determinada época da carreira docente e se envolve na tentativa de construir uma nova cultura.

A pesquisa de Lau (2007) propôs-se a analisar quais eram as concepções de alfabetização dos professores com atuação no primeiro Ciclo de Formação na Rede Municipal de Juiz de Fora - MG, bem como a entender os elos discursivos de tais concepções, com a perspectiva do letramento, em uma proposta de organização escolar por Ciclos de Formação. Constataram-se duas grandes concepções de Alfabetização, denominadas como Conteúdo Mínimo e Leitura de Mundo. Essas concepções não negam os pressupostos do letramento, mas ora o compreendem como prática a ensinar, entendida como letramento escolar (autônomo), ora como prática social, diferentes modos de acesso à escrita, não necessariamente ensinados pela escola (ideológico).

Já a dissertação de Santos (2008) remete-se à discussão de novos saberes docentes necessários à prática pedagógica de ciclos de professores da rede municipal de ensino da cidade São Gonçalo – RJ. Analisou os novos saberes docentes requeridos aos

professores por essa forma de organização da escola, bem como as estratégias adotadas pelos professores para a construção desses saberes. Entre as principais conclusões, ressalta que as escolas e os professores ainda se ressentem da falta de orientação e esclarecimento sobre a própria organização da escola em ciclos, sendo este o principal saber que os professores entendem ser necessário para o desenvolvimento do trabalho sob a lógica da escola ciclada. Pode-se dizer, ainda, que as principais estratégias dos professores para a construção de saberes, em resposta às demandas da escola ciclada, são objeto de iniciativas individuais, havendo pouca atuação da secretaria municipal de educação como indutora, apoiadora ou realizadora de ações de formação continuada.

Pôde-se perceber que os estudos realizados entre 2007 e 2009 parecem não trazer acréscimos relevantes ao que já se abordou sobre os ciclos no Brasil. Não se notam outros elementos significativos, além daqueles já expostos nas categorias elaboradas na revisão de Mainardes (2009), pois continuam a afirmar que a política de ciclos ainda não foi de fato implementada, que os professores não contam com formação continuada ou mesmo esclarecimento sobre o que é e como se trabalha numa organização ciclada. Tais estudos parecem, ainda, não retomar o que já se tem produzido sobre ciclos no país. Apresentam certos temas mais emergentes da pesquisa educacional, como a questão dos saberes docentes, aprendizagem da docência, mas sem trazer evidências mais claras sobre a relação desses aspectos com o trabalho organizado por ciclos de ensino na escola fundamental.

No período registrado entre 2000 e 2009, no que se refere à política de ciclos e escola do campo/ escola Ativa/ classes multisseriadas foi encontrado, quando a palavra descritora era educação no campo, o registro de 45 trabalhos. Constatou-se nessas pesquisas produzidas em diferentes programas de pós-graduação nas diferentes regiões do país um número significativo de estudos que analisam a implementação de medidas políticas para o contexto da educação no campo nos últimos anos, e a quase ausência de estudos que investigam o professor e seu trabalho em classes multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme já constatado no mapeamento realizado por Araújo (2006).

A título de exemplificação, quando são lançadas as palavras descritoras classes multisseriadas/ escolas do campo, aparecem cinco pesquisas, produzidas de 2005 a 2008. Dentre elas, apenas duas dissertações de mestrado referem-se às práticas docentes: o estudo de Araújo (2006), sobre o impacto da proposta da Escola Ativa nas

práticas pedagógicas de professores com atuação em classes multisseriadas e a pesquisa de Rocha (2007), sobre a construção da aprendizagem da docência e a formação de professoras que ingressaram como leigas em classes de escolas do campo, enfatizando como começaram a ensinar sem terem aprendido a ensinar e como foi o seu desenvolvimento profissional em classes multisseriadas na escola do campo.

Com base nesse levantamento bibliográfico, é possível registrar que:

a) Há uma produção significativa voltada às políticas de ciclo no Brasil, desenvolvida no período de 2000 a 2009, quer se tome por base quaisquer temáticas que se direcionem ao ciclo sem nenhuma categorização, quer se façam delimitações no que concerne às pesquisas que tratam do trabalho docente ou da prática pedagógica em ciclos de alfabetização, trazendo a perspectiva dos professores.

b) Diferentemente do levantamento bibliográfico realizado por Araújo (2006), em que se fez um recuo de 20 anos no tempo por não encontrar pesquisas que trouxessem dados sobre o trabalho de professores com atuação em escolas do campo, atualmente a temática “educação no campo” está na pauta da agenda política do país, visando a garantir, com a implementação de reformas educacionais, direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo. Assim, tem-se verificado que o número de pesquisas interessadas à temática referente à educação no campo tem ampliado a partir de 2007.

c) Os estudos até então produzidos, ou pelo menos disponíveis para consulta, não trazem pesquisas que tratem da política educacional de ciclos no contexto de classes multisseriadas, apontando como os docentes que atuam nestas turmas entendem e conduzem suas práticas pedagógicas frente à organização de ciclos de alfabetização, tendo no contexto do campo uma classe além de “multisseriada também ciclada”. Pode-se dizer, ainda, que não foram disponibilizadas, nos bancos de teses e dissertações e nas bibliotecas digitais, pesquisas que se preocupem em contrastar a implementação de um ciclo de alfabetização em uma rede de ensino municipal em dois contextos distintos simultaneamente: o de classes multisseriadas nas escolas do campo com as classes cicladas das escolas urbanas, buscando estabelecer comparações e diálogos entre seus professores.

Apesar de apresentar possíveis lacunas, esse levantamento foi importante para mapear quais foram os estudos realizados sobre ciclo no país no período selecionado,

quais as temáticas privilegiadas, quantos deles se dedicaram a dar voz e ouvir o que tinham a dizer os professores impactados por essa política, de que forma estão conduzindo suas práticas e, principalmente, para perceber que a presente pesquisa conseguirá trazer temática relevante, ainda não explorada, ao estudar a política de ciclo de alfabetização em contexto de classe multisseriada e de classe ciclada. Contribuirá tanto para o acervo de conhecimentos já acumulados sobre as práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais de escolarização que atuam no campo, como colaborará para a compreensão do fazer pedagógico cotidiano de professores no contexto de ciclos, discussão de extrema atualidade, uma vez que por todo o país se veem ampliar as experiências sobre Ciclos. Portanto, investigar com maior proximidade essas práticas pedagógicas se faz pertinente.

QUESTÕES DE PESQUISA:

Justifica-se a intenção de realizar um estudo que possibilite obter respostas para as seguintes questões de pesquisa:

- ✓ Como se configuram as práticas pedagógicas de professoras que atuam nos anos escolares iniciais da rede municipal de ensino de Várzea Grande – MT, a partir da proposta do Ciclo de Alfabetização Cidadã, nos contextos de classes multisseriadas nas escolas do campo e nas classes cicladas das escolas urbanas?
- ✓ Como são efetivadas as práticas pedagógicas de professoras em classes multisseriadas e em classes cicladas em escolas urbanas, no que tange à tarefa de ensinar uma classe com alunos com diversos ritmos e níveis de aprendizagem diferentes?
- ✓ Que tipo de ciclo de alfabetização a Secretaria Municipal de Várzea Grande está propondo às suas professoras? O que muda nas classes multisseriadas e nas classes cicladas da escola urbana a partir do Ciclo de Alfabetização? Que alterações o ciclo, de fato, vem trazer a essas professoras?
- ✓ Que desafios são enfrentados pelas professoras em classes multisseriadas e em classes cicladas no exercício de sua docência com suas turmas?

- ✓ Seria possível um diálogo entre essas professoras? Poderiam compartilhar conhecimentos, saberes e estratégias, com o intuito de buscar resultados mais positivos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem em suas salas de aula?
- ✓ Quais principais problemas e aspectos positivos se destacam nas práticas pedagógicas de professoras de classes multisseriadas e de professoras das classes cicladas, quando inseridas na política de ciclos de alfabetização? As práticas pedagógicas das docentes de classes multisseriadas podem trazer encaminhamentos diferenciados que favoreçam ao processo de ensino-aprendizagem nesses contextos?
- ✓ Quais as semelhanças e as diferenças no que tange às práticas das professoras das classes multisseriadas e cicladas urbanas com a implementação dos ciclos de alfabetização?

OBJETIVOS:

A partir dessas questões, foram traçados os seguintes objetivos:

- Verificar e analisar que tipo de ciclo a rede municipal de ensino de Várzea Grande – MT implementou em suas escolas.
- Descrever e analisar as práticas pedagógicas de professoras que atuam em classes multisseriadas da escola do campo e em classes cicladas da escola urbana.
- Identificar e analisar as semelhanças e diferenças existentes nas práticas pedagógicas de professoras dos dois contextos a partir dos ciclos de alfabetização.
- Identificar e analisar pontos positivos e possíveis contribuições encontradas nas práticas das docentes que atuam em classes multisseriadas das escolas da rede municipal de ensino, a partir do ciclo de alfabetização.

HIPÓTESE

A hipótese de pesquisa é de que a experiência de trabalho no universo de classes multisseriadas, contendo numa única turma com alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental (1ª, 2ª, 3ª, 4ª séries) ou anos escolares, como o ciclo passa a denominar, imprime uma rotina de trabalho que obriga os professores a desenvolverem uma dinâmica polivalente de ação, pois atendem diferenciadamente aos alunos, adotam um fazer pedagógico ativo, elaboram um planejamento diário incluindo a aplicação de várias atividades diferenciadas.

A situação de trabalhar com a multissérie parece proporcionar aos docentes uma visão de conjunto de toda a sua classe, dando melhor condição de flexibilizar a condução do trabalho e observar com mais precisão o que cada aluno domina ou deveria dominar em cada série. O mesmo não ocorre com os professores das classes cicladas urbanas, talvez pelos resquícios metodológicos provenientes do sistema seriado, que os acostumou a trabalhar sempre com uma única série em sala de aula, resultando em uma dinâmica de trabalho mais homogênea, com um mesmo modo de conduzir todos os alunos em classe e nem sempre visualizando com mais clareza as diferenças de aprendizagem entre os alunos.

Dessa forma, acredita-se que a experiência dos professores de classes multisseriadas, cuja rotina implica dinâmica diferenciada para o atendimento dos alunos de séries diferentes, se ajuste à proposta de ciclos de alfabetização. É possível afirmar que tais professores apresentam condições de contribuir com as práticas pedagógicas dos professores de classes cicladas, que possuem uma única série, com alunos de diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, configurações próximas daquelas encontradas no universo multisseriado.

PERCURSO METODOLÓGICO

A busca de elementos para dar respostas aos questionamentos deste estudo, alcançar os objetivos propostos e confirmar sua hipótese, deu-se mediante uma investigação de natureza empírica, com base em depoimentos de professoras de classes multisseriadas e de professoras do 3º ano do ciclo de Alfabetização de Várzea Grande, obtidos com entrevistas semiestruturadas individuais e técnica de grupo focal. Recorreu-se, também, a observações pontuais em sala de aula. Para a apreensão de dados sobre a

realidade investigada, realizaram-se observações pontuais nas escolas e nas salas de aula.

O levantamento de dados da pesquisa norteou-se pelos seguintes procedimentos:

- ✓ Mapeamento bibliográfico sobre o tema: Ciclos/ Alfabetização/ Classes Multisseriadas.
- ✓ Análise do Projeto de Reorganização do Ensino Fundamental.
- ✓ Leitura de Manual de Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores do campo – Escola Ativa 2009.
- ✓ Análise dos documentos oficiais referentes à Proposta de Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã em Várzea Grande.
- ✓ Técnica de grupo focal com seis professoras de classes multisseriadas.
- ✓ Mapeamento e seleção das escolas multisseriadas no campo, bem como das escolas cicladas urbanas da rede municipal de ensino de Várzea Grande.
- ✓ Seleção das professoras das classes multisseriadas e das classes de 3º ano cicladas urbanas.
- ✓ Entrevistas individuais com as professoras de classes multisseriadas e de classes de 3º ano do ciclo de alfabetização.
- ✓ Observações pontuais em uma classe multisseriada e em uma classe de 3º ano do ciclo de alfabetização.
- ✓ Organização e análise dos dados.

O mapeamento dos estudos disponíveis referentes ao Ciclo de Alfabetização no país, no estado de Mato Grosso e município de Várzea Grande – MT, assim como a técnica de grupo focal buscando um primeiro contato e as impressões do campo a ser investigado foram os pontos de partida para a discussão desta tese.

Como primeira aproximação e inserção no campo, empregou-se a técnica de grupo focal para o delineamento da realidade vivenciada pelas professoras de classes multisseriadas da cidade de Várzea Grande, com a implementação do Ciclo de Alfabetização Cidadã. Os dados obtidos por essa técnica de grupo focal aconteceram entre o 1º e 2º anos do curso de doutoramento (2006 e 2007) e foram colhidos por meio de um projeto de pesquisa apresentado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, para obtenção de apoio técnico e financeiro decorrente de convênio firmado com a SECAD/MEC, no âmbito da meta 2 do Projeto

Básico “Educação como exercício de diversidade: estudos e ações em campos de desigualdades sócio educacionais”²⁴. O estudo foi resultado de seleção pública de projetos de pesquisa sobre políticas públicas de educação, com foco na rede pública de ensino e voltados para a educação do campo, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação indígena, acesso de jovens das classes populares ao ensino superior público.

A técnica de grupo focal empregada na pesquisa, de acordo com Kind (2004), refere-se ao procedimento de coleta de dados no qual o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal. Tem como objetivo obter uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações de pequenos grupos acerca de um tema determinado. Os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo.

A atividade contou com a participação de seis professoras de escolas do campo. É importante destacar que essas professoras participaram apenas desse primeiro momento da pesquisa. O grupo focal foi realizado em uma sala de aula cedida pela Secretaria Municipal de Educação, no mês de dezembro de 2006. A dinâmica teve duração de duas horas, seguidas de diálogo entre as professoras participantes²⁵.

Após a transcrição, organização e análise dos dados, foi possível tecer um quadro geral das condições em que se encontravam as professoras de classe multisseriada frente ao ciclo de alfabetização: principais diretrizes, dificuldades e possibilidades de trabalho frente à alfabetização. Também se questionou se haveria possibilidade de produção de qualidade de ensino em uma classe com configuração de multissérie e unidocência. Os dados desse grupo focal estão descritos no item 2.2 desta tese.

A partir desse panorama, já que a pesquisa tem interesse de resgatar, recuperar, colocar em evidência o trabalho desenvolvido em classes multisseriadas e retirar dessa

²⁴ Edital 2/2006. Projeto Básico “Educação como exercício de diversidade: estudos e ações em campos de desigualdades sócio-educacionais”. Ação apoiada: a) Educação do Campo; coordenação geral da Prof^a. Dr^a. Regina Vinhaes Gracindo e coordenação da ação apoiada, Prof^a. Dr^a. Marlene Ribeiro.

²⁵ O roteiro da conversa desenvolvida no grupo focal encontra-se no apêndice deste texto.

experiência elementos para aprimorar o trabalho em classes cicladas, houve a necessidade de incluir também na discussão questões sobre o ciclo e entendimentos de professoras de 3º ano do ciclo de alfabetização, visando a ser um contraponto.

O passo seguinte, realizado no primeiro semestre de 2009, constituiu-se na definição de quais professores fariam parte da pesquisa, já que a cidade de Várzea Grande, região metropolitana de Cuiabá – MT, conta com 60 escolas municipais, 11 das quais são escolas do campo com classes multisseriadas. Recorreu-se à equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação para tentar realizar a delimitação das escolas cujos professores poderiam participar da pesquisa. Foi pedido para a equipe pedagógica que indicassem escolas da rede municipal que estivessem com o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã implementado e que aparentemente se encontrassem mais adaptadas, mais adequadas e com menos dificuldades.

A equipe pedagógica, por sua vez, sugeriu como critério para indicar essas escolas os resultados da última Provinha Brasil²⁶, realizada no segundo semestre de 2008, apontando as escolas que estavam se familiarizando com a proposta de ciclo. Foram sugeridas, pela Secretaria, dez escolas da rede municipal localizadas na zona urbana e cinco escolas localizadas no campo, perfazendo um total de 15 escolas.

Para convidar e selecionar os professores para a pesquisa, deu-se prioridade às escolas que possuíam uma distância de trajeto menor entre si, com o intuito de facilitar o trabalho de coleta de dados. Dessa forma, na cidade foram escolhidas duas escolas com classes de 3º ano do ciclo de alfabetização, sendo que quatro professoras participaram da pesquisa. A escolha pelo 3º ano do CBAC deu-se por ser o ano final do 1º ciclo de alfabetização, e por supor que apresentaria com maior visibilidade uma configuração mais heterogênea em sala de aula, no que concerne aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.

Já nas escolas com classes multisseriadas, foram escolhidas quatro escolas para se ter um total de quatro professores participantes – o mesmo número de professores de 3º ano do ciclo. Considera-se relevante apontar que nas classes multisseriadas

²⁶ Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças. A partir das informações obtidas pela avaliação, os professores têm condições de verificar as habilidades e deficiências dos estudantes e interferir positivamente no processo de alfabetização, para que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Informações extraídas do site do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=86

selecionadas, todas as professoras contavam com crianças do 1º ao 3º ano do ciclo de alfabetização em sala.

É importante frisar que o critério para selecionar as professoras das diferentes escolas – tanto as de 3º ano do Ciclo das escolas urbanas quanto das classes multisseriadas no campo – foi o tempo de experiência com a política de ciclos. Todas as docentes deviam ter, no mínimo, três anos de experiência, para que pudessem ter elementos para comentar, interpretar e avaliar o sistema no qual estavam inseridas.

Em resumo, participaram seis escolas da rede municipal de ensino de Várzea Grande: duas escolas localizadas na cidade e quatro escolas localizadas no campo, funcionando nos períodos matutino e vespertino, perfazendo um total de oito professoras participantes da pesquisa.

Para verificar como as professoras, tanto as de classe multisseriada quanto as de 3º ano de ciclo, estavam organizando seu trabalho frente ao Ciclo de Alfabetização Cidadã, buscou-se, no instrumento da entrevista semiestruturada, apoio para esclarecer tal questão. Foram realizadas entrevistas individuais com as docentes. Conforme apontam Laville e Dione (1999), esse instrumento organiza-se a partir de uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, visando a buscar precisão nas respostas ou até mesmo aprofundamento nas questões quando necessário, a fim de assegurar mais coerência no diálogo²⁷.

Com o intuito de aproximar do cotidiano das docentes e de suas condições de trabalho frente ao Ciclo de Alfabetização, ainda no 1º semestre do ano de 2009, recorreu-se ao instrumento de observação, outro suporte para coletar os dados. Para Laville e Dione (1999), a observação demonstra-se como instrumento privilegiado para contato com o real, pois através de observações é que nos localizamos, direcionamos nossos olhares, reconhecemos situações, emitimos juízos. Nesta pesquisa, foram realizadas observações pontuais em duas escolas, uma de 3º ano de ciclo de alfabetização e uma em classe multisseriada. As escolas e suas respectivas professoras foram escolhidas a partir dos dados obtidos nas entrevistas individuais, por apresentarem, em suas respostas, maior clareza em relação ao trabalho com ciclos.

Os dados obtidos por meio de tais procedimentos metodológicos foram analisados recorrendo-se ao apoio teórico de estudos que examinam o contexto em que

²⁷ O roteiro das entrevistas semiestruturadas encontra-se no apêndice deste texto.

as políticas educacionais surgiram, nos anos 1990, como resposta à constante necessidade de mudanças imposta internacionalmente aos países, apontando como seus ideais foram repassados às instituições escolares e incidiram nas práticas dos professores. As pesquisas de Nagel (2001); Galvanin (2005) e Souza e Farias (2004) destacam-se por realizarem uma discussão sobre o Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir do contexto político e econômico dos anos 1970, tanto internacional como nacionalmente, visto que as diretrizes educacionais dos anos 1990 foram fomentadas tendo como ponto de partida esse período.

Já os estudos de Evangelista (2001) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) contribuíram ao explicitar as ações que ocorreram no coletivo de determinações também internacionais que incidiram sobre as reformas educacionais dos anos 1990, sob a forma de fóruns mundiais e regionais tais como: A “Conferência Mundial de Educação para Todos” realizada em Jomtien na Tailândia; Documentos da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe); Relatório Delors convocado pela UNESCO e produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors, e PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe.

Tais eventos, segundo as autoras, foram importantes para demonstrar um reconhecimento oficial do fracasso dos compromissos internacionais assumidos no que diz respeito às reformas educacionais e à intenção de se garantir educação básica de qualidade para a população mundial. Em meio a esse contexto, Evangelista e Shiroma (2007) contribuem para este estudo, por defenderem a idéia de que os professores, diante das reformas educacionais, estão sendo instituídos como obstáculos, por apresentarem uma oposição crítica frente às determinações das propostas ou por não compreenderem o teor, o conteúdo das reformas. Foi necessário trazer para a discussão autores que pudessem discorrer sobre a função e as práticas docentes mediante essas políticas.

Dessa forma, para tratar sobre a adequação das práticas pedagógicas dos professores em face de uma nova proposta pedagógica em uma sociedade em constante mudança – nesse caso a proposta do CBAC – Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã – em Várzea Grande – MT, buscou-se respaldo em Roldão (2007), Villa (1988) e Gimeno (2003).

Roldão (2007) foi elencada neste estudo por trazer elementos para definir os papéis e as funções que os docentes devem desempenhar no cenário escolar no atual contexto de mudanças. Villa (1988) aproxima-se das idéias de Roldão, no que se refere aos papéis e às funções desempenhadas pelos professores em rápidas e contínuas modificações. Acrescenta novas análises, quando sugere um modelo de comportamento docente face às reformas e às mudanças impostas pelas propostas educacionais, explicitando que as alterações nos pensamentos e atitudes dos professores somente acontecem depois que percebem mudanças nos resultados da aprendizagem de seus alunos. Já o estudo de Gimeno (2003) foi trazido para esta discussão com o intuito de esclarecer sobre o conceito de prática docente. Os dados colhidos nesta pesquisa serão tratados com maior riqueza de detalhes no capítulo IV.

Desta forma, a pesquisa está assim estruturada:

O capítulo I “Contextualização dos ciclos escolares no Brasil”, apresenta breve relato histórico sobre a implementação dos ciclos de escolarização no país desde o seu surgimento, como proposta de inovação pedagógica, até se chegar aos dias atuais, perpassando pelos diversos conceitos sobre ciclo vigentes e apresentando os pressupostos teóricos da política de ciclos no estado de Mato Grosso, mais especificamente em Várzea Grande. Esse capítulo está dividido em três subitens. O primeiro 1.1 – “Os ciclos escolares no país: trajetória inicial datada em 1950 até a década de 1990” apresenta um panorama geral dos ciclos escolares no Brasil. O segundo item 1.2 – “Ciclos: diferentes conceitos e panorama atual nas escolas brasileiras e no estado de Mato Grosso” aborda as várias acepções que o termo ciclo pode apresentar. Há, na atualidade, uma utilização generalizada do termo ciclo, tanto na literatura quanto na legislação e em documentos de várias redes públicas de ensino no Brasil, bem como sua configuração no estado de Mato Grosso. Já no item 1.3 – “Várzea Grande: Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã –CBAC” procura-se, em nível micro, delinear a forma de ciclo que foi implementada no município de Várzea Grande.

O capítulo II trata da política educacional no município de Várzea Grande, descrevendo os fundamentos teóricos do Ciclo de Alfabetização, apontando, em linhas gerais, os elementos da Proposta Pedagógica da Escola Ativa, implementada em Mato Grosso há 10 anos e que ainda prevalecem no cotidiano de classes multisseriadas, assim como o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e os sujeitos participantes. Dessa forma, tem-se a discussão distribuída em dois subitens: 2.1. “Ciclo de Alfabetização Cidadã CBAC e Programa Escola Ativa: fundamentos teórico-metodológicos”; 2.2.

“Cenário Educacional em Várzea Grande: professoras de classes multisseriadas frente ao CBAC e ao Programa Escola Ativa”.

O capítulo III, intitulado “Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã: escolas, professoras e suas práticas docentes”, apresenta os dados coletados por meio das entrevistas realizadas com as docentes que atuam em classes multisseriadas e no 3º ano do ciclo de alfabetização, bem como características das observações pontuais realizadas em salas de aula. O capítulo está estruturado em seis tópicos de análise: 3.1 - Apresentação das escolas observadas e do perfil das professoras participantes do estudo; 3.2 - Implantação da Proposta: capacitações, conteúdos e conhecimentos apresentados para desenvolvimento do trabalho docente no CBAC; 3.3 - Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã: diretrizes para organização do ensino nas escolas varzeagrandenses; 3.4 - Organização das práticas docentes em salas de aula multisseriadas e de 3º ano do CBAC; 3.5 – Possibilidades de trabalho com o ciclo; 3.6 - O que muda e permanece no trabalho docente a partir do CBAC.

O capítulo IV, denominado “Práticas Pedagógicas de Professores em Classes Multisseriadas: uma contribuição para a atuação docente nos Ciclos de Alfabetização”, busca cotejar os dados apresentados no capítulo três com o referencial teórico adotado por este estudo, com o intuito de confirmar a hipótese construída. Assim sendo, distribuo a discussão do capítulo em três subitens. No item 4.1, intitulado “O Estado brasileiro e as políticas educacionais nos anos 1990: diretrizes e alguns reflexos no universo escolar e nas práticas pedagógicas docentes”, discute-se o contexto em que as políticas educacionais surgiram nos anos 1990 como resposta à constante necessidade de mudança imposta internacionalmente aos países. Discutem-se, ainda, os ideais que são repassados às instituições escolares e incidem nas práticas dos professores. No item 4.2 “Função docente: quando as práticas pedagógicas docentes se adéquam face a uma nova proposta pedagógica em uma sociedade em constante mudança”, apresenta-se como a função docente está sendo vista na sociedade contemporânea repleta de mudanças e a complexidade desta função nos dias atuais face às propostas educacionais. Como os professores se comportam frente às mudanças que lhe são impostas por uma nova medida ou proposta educacional? Quando realmente os docentes mudam seu comportamento frente às práticas pedagógicas que realizam em sala de aula? Responder a estas questões é objetivo do item seguinte.

Finalizando a discussão deste capítulo, no item 4.3- “Professoras de classes multisseriadas e os ciclos de alfabetização”, pretende-se responder a estas questões: Seriam as práticas pedagógicas dessas docentes mais próximas e adequadas ao que o CBAC propõe? As professoras dessas classes possuem elementos suficientes, pela sua experiência profissional, para facilitar a nova realidade de trabalho com o CBAC? Suas experiências profissionais poderiam trazer contribuições para as práticas pedagógicas de professores de classes cicladas, que possuem uma única série em sala de aula?

Neste relatório de pesquisa, procuro tecer algumas considerações finais, apontando brevemente o caminho percorrido por este estudo. Também enfatizo os principais resultados e algumas reflexões.

1- CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CICLOS ESCOLARES NO BRASIL

Como esta pesquisa tem a intenção de buscar elementos para se explicar como as práticas pedagógicas de professoras que atuam na rede municipal de ensino de Várzea Grande - MT a partir da proposta do Ciclo de Alfabetização Cidadã, nos contextos de classes multisseriadas e de 3º ano são construídas cotidianamente, e quais as semelhanças e diferenças localizadas nas suas práticas, faz-se necessário discutir a política de Ciclo no município de Várzea Grande. Para tal, apresento, inicialmente, breve retrospectiva²⁸ sobre a implementação dos ciclos de escolarização no país, desde o seu surgimento, como proposta de inovação pedagógica, visando a diminuir os custos financeiros para a administração pública do país e as contínuas repetências escolares nos anos 1950, até se chegar aos dias atuais, perpassando pelos diversos conceitos sobre ciclo vigentes e apresentando os pressupostos teóricos da política de ciclos no estado de Mato Grosso, mais especificamente em Várzea Grande.

1.1 Os ciclos escolares no país: Trajetória inicial datada em 1950 até os anos 1990.

Segundo Barretto e Mitrulis (2001), pode-se dizer que, durante o século XX, a escola de ensino fundamental passou por intensas mudanças, conseguindo abranger praticamente toda a população em idade escolar. Apesar disso, nos quesitos qualidade de ensino e sucesso escolar, a maioria se apresenta insatisfatória, persistindo-se o caráter excludente e seletivo do sistema ao longo desse tempo.

Os ciclos escolares surgiram com a finalidade de corrigir o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. Os primeiros ensaios sobre a proposta de ciclos como inovação apareceram no cenário brasileiro a partir dos anos 1960, mas alguns de seus pressupostos são registrados e defendidos em nosso país desde 1920. Cada proposta de ciclo, diante da leitura das urgências sociais de cada período, redefiniu-o à sua maneira, aliando-se ao conjunto de ideias pedagógicas dominantes do contexto educacional do momento.

Mainardes (2007) aponta que o termo ciclo já aparecia na Reforma de Francisco Campos, nos anos 1930, e na Reforma Capanema, em 1942 /1946, nas Leis Orgânicas do ensino, sendo utilizado para denominar o agrupamento dos anos de estudo. A ideia

²⁸ É importante frisar que, nesta breve retrospectiva, não se teve a pretensão de realizar um estudo exaustivo sobre os ciclos no Brasil, apenas de localizar o leitor neste contexto, para maior entendimento do campo específico em que se circunscreve a pesquisa.

de eliminar a reprovação nas séries iniciais não é nova. Os indícios históricos revelam que as discussões em torno da elaboração de políticas de não-reprovação datam desde o final de 1910 e que as experiências pioneiras foram introduzidas nos anos 1950.

Em linhas gerais, a partir das ideias de Barretto e Mitrulis (2001), pode-se apreender que os ciclos representam períodos de escolarização que vão além das séries anuais, sendo constituídos em blocos cuja duração pode variar e atingir o conjunto de anos organizados para um certo nível de ensino. Esses ciclos podem representar

uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p.103)

É oportuno salientar que, na escolha por um regime como o de ciclos, seguem algumas proposições visando à organização dos sistemas escolares, tais como: a) concepção de educação escolar obrigatória, b) desenho curricular, c) concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem; d) processo de avaliação, reforço e recuperação; e) composição de turmas, ou seja, novas formas de classificação dos espaços e tempos escolares envolvendo os diferentes atores sociais afetados pelo ciclo (BARRETO E MITRULIS, 2001).

Mediante essa definição geral sobre ciclo, pode-se apontar que o cenário que compunha os anos 1950 apresentava o Brasil como o país, dentre outros da América Latina, com os maiores índices de retenção escolar. Estudos realizados pela UNESCO nesse período revelaram que 57% dos alunos ficavam retidos na passagem da 1ª para a 2ª série. Nessa época, os estudos referentes à retenção escolar indicavam dados com duas consequências indesejáveis. A primeira eram os prejuízos que acarretavam à organização e ao financiamento do sistema de ensino; em segundo lugar, os obstáculos que se introduziam ao processo de aprendizagem dos educandos, gerando problemas de ordem pessoal, familiar e social.

Ainda para Barretto e Mitrulis (2001), foi em 1956, na cidade de Lima, capital do Peru, que aconteceu a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA). Na ocasião, foram fomentadas discussões

sobre os fenômenos das reprovações na escola primária, e proferidas medidas de sucesso por diferentes países para segurar a corrente expansão das reprovações. Almeida Junior, responsável por representar nosso país, referendou o grave problema da repetência escolar, salientando o grande prejuízo financeiro que representava às nações, e a retirada de oportunidades educacionais à massa de crianças em idade escolar. Apontou que nenhuma medida de promoção em massa seria oportuna naquele momento ao Brasil. Era necessário ter cautela sobre a questão, buscando preparar com antecipação o espírito dos professores, com o intuito de conseguir sua adesão à nova medida, e adotando medidas auxiliares para se cumprir a obrigatoriedade escolar.

O ideário educacional da época perpassava por conceitos desenvolvimentistas. Considerava-se a educação como meio indispensável para fazer avançar o Brasil rumo ao progresso tecnológico, não havendo lugar para uma escola que impetrasse obstáculos ao desenvolvimento do país naquele período.

Em 1950, professores e dirigentes educacionais frisavam, em seus discursos, que a retenção escolar proporcionava outros incômodos iguais ou maiores que os prejuízos econômicos ao desenvolvimento do aluno, efeitos negativos, prejudiciais à sua aprendizagem tais como: o desenvolvimento pessoal do aluno, as classes heterogêneas, a humilhação que a criança passava ao ser reprovada, assim como o desgosto experimentado pela sua família.

Ainda nos anos 1950, foi o estado do Rio Grande do Sul que iniciou os primeiros passos em direção a uma modalidade de progressão continuada, criando salas de recuperação dirigidas a alunos com dificuldades. Após o estágio de recuperação, retornavam às turmas de origem ou, no caso inverso, poderiam continuar a escolarização em seu próprio ritmo.

Em São Paulo, periódicos de maior veiculação entre educadores apontavam artigos que demonstravam apoio à promoção automática. Contudo, havia inúmeras falas que discordavam de tais atitudes, acreditando que essas medidas pudessem agravar as deficiências do sistema de ensino, ao invés de melhorá-las. Um exemplo era o entrave proporcionado pela retirada da reprovação. Discursos enfatizavam que, embora tais propostas pudessem resolver prontamente as altas taxas de repetência escolar, não resolveriam as raízes do problema.

Percebe-se o pensamento de psicólogos da época apontando que possíveis respostas para o problema da repetência poderiam ser encontradas na adequação de um

currículo ao nível de desenvolvimento dos alunos. Asseveravam que as classes deveriam ser organizadas

por idade e o professor nortearia sua atuação docente pelo princípio da heterogeneidade, respaldado no entendimento que diferentes grupos dentro das classes trabalhariam em atividades diferentes ou semelhantes, mas sempre com um nível de realização esperado diferente. Isso não significaria uma simplificação do trabalho do professor ou uma diminuição do progresso dos alunos. A reprovação na escola seria mais grave que a reprovação social, uma vez que não permitia o reconhecimento das qualidades positivas da criança além do desempenho escolar, e não lhe dava condições de procurar outros grupos para construir sua identidade (BARRETTO E MITRULIS, 2001, p.108).

Esse foi o panorama delineado nos anos 1950, no tocante ao sistema de ciclo. Na verdade, o termo ainda não havia sido mencionado até essa época, como vimos. A promoção automática era utilizada para tentativas de resolução das altas taxas de repetência e como meio de possível controle do fluxo escolar.

Em 1960 pôde-se verificar que em todo o país havia pontos nevrálgicos do ensino, revelando altos índices de repetência efetiva, impossibilitando atender plenamente a determinadas faixas de população ao longo de sua escolarização.

Registrou-se nessa década, nos estados de Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais, uma flexibilização na organização do currículo. Em linhas gerais, Pernambuco adotou a organização por níveis em 1968. Havia seis níveis, e a criança deveria alcançar pelo menos quatro, com a possibilidade de avançar alguns alunos dentro da classe em qualquer época do ano. O professor deveria realizar trabalho diversificado em pequenos grupos a partir de temas centrais de sua livre escolha.

São Paulo também promoveu a reorganização da escola primária em níveis no ano de 1969, de acordo com Mainardes (2007). A retenção foi abolida na 1ª e 3ª séries do curso primário. Muitos professores não concordavam com essa política e a consideravam como promoção automática. Nessa época, outra problemática apareceu, pois se a retenção não podia acontecer na 1ª e 3ª séries, elas mudaram de foco. Houve aumento de reprovação na 2ª e 4ª séries, nas quais a reprovação era permitida.

Em Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação elegeu a cidade de Juiz de Fora como palco de implantação gradativa de um sistema de avanços progressivos de caráter experimental.

Mainardes (2007) aponta que a experiência de não retenção, com um tempo maior de duração, aconteceu no estado de Santa Catarina com o Sistema de Avanços

Progressivos datado de 1970 a 1984. Foi um sistema implementado em todas as escolas do estado, da 1ª à 5ª série, até atingir sequencialmente todas as séries do ensino de 1º grau no ano de 1973. A questão da reprovação era colocada ao final da 4ª e 8ª séries e aqueles que eram reprovados tinham uma classe de recuperação, onde permaneciam por um ano. De acordo com os estudos realizados por Mainardes (2007), esse programa foi implantado sem condições estruturais adequadas, proporcionando deterioração do ensino nas escolas públicas. Os alunos eram promovidos automaticamente para a série seguinte, gerando grande número de analfabetos que concluíam o 1º grau. Além de o programa não resolver o problema da retenção, diminuía a qualidade de ensino. Ao que parece, essa política objetivava, além de reduzir os índices de reprovação, diminuir os recursos destinados à educação.

É importante frisar que, até os anos 1970, as tentativas e os ensaios de adoção do regime de ciclos escolares procuraram se apoiar, com maior ou menor proximidade, dos sistemas progressivos, adotados nos Estados Unidos e Inglaterra e sofreram fortes influências comportamentalistas. Buscava-se fugir da rigidez do programa seriado de ensino, procurando garantir ao educando o direito de avançar no seu próprio ritmo, dentro de um pensamento linear e cumulativo do conhecimento.

Os estudos de Barretto e Mitrulis (2001) apresentam a emergência da escola em ciclos nos anos 1980, principalmente os ciclos de alfabetização. Os mesmos argumentos levantados nas décadas anteriores garantiam a iniciativa de implantação dos ciclos, que se explicavam por argumentos políticos e educacionais, trazendo desdobramentos administrativos, organizacionais e pedagógicos. Visavam a extinguir a avaliação com fins de promoção ou retenção ao final do 1º ano, garantindo a flexibilidade na questão curricular.

Ainda embasando-se nos escritos de Barretto e Mitrulis (2001), observa-se que, nos anos 1980: a) ao final de cada ciclo, constavam, tanto no imaginário docente como nos dispositivos educacionais, que todos os alunos apreendessem atitudes, habilidades e conhecimentos em um nível semelhante; b) os ciclos passaram a conviver com tradições piagetianas a prevalecer nas propostas curriculares, acrescidas de referencial bibliográfico sociolinguista, psicolinguista e sociointeracionista vygotskyano, sobressaindo-se Emília Ferreiro em alfabetização²⁹; c) a avaliação retirou sua ênfase da

²⁹ As ideias de Emilia Ferreiro foram acolhidas de tal maneira pelos ciclos que, quando se referiam à leitura e à escrita, os ciclos eram identificados por essas ideias.

faceta isolada do educando, para a consideração dos elementos presentes no universo escolar que possivelmente estariam incidindo sobre o desempenho do aluno³⁰.

Destaca-se, nesse período, a capacidade de criação das escolas e professores. Pôde-se notar que, em 1980, a nova perspectiva da avaliação trouxe a retirada das notas formais e a introdução das fichas descritivas, que apresentavam detalhadamente a situação do processo de apreensão do conhecimento do aluno. Infelizmente, após o processo de implementação do ciclo básico, esse instrumento foi transformado em rotina burocrática, tornando-se um documento carente das avaliações docentes cotidianas.

Ainda nos anos 1980, teve destaque um programa do governo do estado do Rio de Janeiro, intitulado “Bloco Único do Rio de Janeiro”, que propunha como medida principal a criação de escolas de tempo integral para o ensino fundamental, focando-se no resgate da cultura popular e nas necessidades básicas essenciais da população (BARRETOS, MITRULIS 2001; MAINARDES, 2007).

Nos anos 1990 deu-se grande ênfase às políticas públicas educacionais. Os tempos e espaços escolares continuaram no centro das disputas entre conservadores e liberais, alavancados “pelas transformações na base tecnológica da produção e por novas configurações que o trabalho e as profissões assumiram” (FREITAS, 2004, P.3).

As fontes de informação nos anos 1990 expandiram-se com velocidade em tempos de mudanças rápidas. Nas sociedades atuais, com a difusão da ideia do conhecimento em rede, a escola deixa de lado o seu papel tão marcado pela transmissão do conhecimento para transformar-se em facilitadora no manuseio de informações pelo aluno, ao mesmo tempo em que acaba sendo concebida como espaço de construção de identidades, cidadania e valores de melhor convivência.

Barretto e Mitrulis (2001) apontam que o campo da aprendizagem reforçou, nesse período, a evidência de que o sujeito aprende em todos os momentos de sua vida e não somente na escola, onde circula por um espaço de tempo delimitado.

Nas prefeituras de São Paulo e Belo Horizonte, a nova ótica de pensar atividades escolares foi organizada pelo Partido dos Trabalhadores – PT. Ensaaiaram-se mudanças mais radicais, objetivando à construção de uma escola popular e democrática, com a

³⁰ Nos anos 1980, através de orientações construtivistas, as concepções de avaliação baseadas no eixo diagnóstico e formativo ganharam campo de atuação.

integração dos conteúdos baseada nas experiências socioculturais dos alunos, com as séries substituídas por ciclos, abrangendo todo o ensino fundamental, buscando romper com a lógica da marginalização e da exclusão social e cultural dos educandos.

Dessa forma, o estado de São Paulo implementou, em 1992, um regimento comum para todas as escolas municipais, que passaram a organizar o seu ensino em três ciclos: inicial, com os três primeiros anos; intermediário, abrangendo os três anos seguintes; e o ciclo final – 7ª e 8ª séries. Em Belo Horizonte, em 1994, admitiram-se crianças com seis anos de idade, bem como foram elaborados três ciclos de três anos para o ensino fundamental.

Esses ciclos visavam a abater o fracasso escolar instaurado dentro de uma perspectiva construtiva, procurando abordar o trabalho docente pelas especificidades de cada aluno. Era possível organizar com maior coerência e continuidade da aprendizagem a partir de estrutura interdisciplinar. Procurava-se, ainda, integrar os professores que atuavam dentro desta nova proposta. Assim,

Visando enfrentar o fracasso escolar dentro de uma concepção assumida como construtivista, os ciclos contemplaram, de um lado, o trabalho com as especificidades de cada aluno e, de outro, permitiram organizar com maior coerência a continuidade da aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar, bem como integrar os professores que neles atuavam. Os argumentos sobre a adequação às faixas de idade e às características de aprendizagem dos alunos foram os conhecidos. O currículo foi reinventado em cada escola, uma vez que não havia prescrições oficiais a serem seguidas. Assim como nas demais propostas, o foco da avaliação foi deslocado para o diagnóstico. Maior ênfase foi atribuída aos processos de ensino propriamente ditos, do que aos produtos da aprendizagem (BARRETTO E MITRULIS, 2001, p.117).

Nos anos 1990 os ciclos foram incorporados por administrações e partidos políticos, apresentando-se como proposta diferente para se pensar o tempo, o espaço, os conteúdos e as metodologias que do processo de ensino-aprendizagem (JACOMIMI, 2004). Nesse espaço de efervescência sobre a discussão da política de ciclos, faz-se necessário estabelecer uma distinção sobre o emprego muitas vezes generalizado do termo ciclos, que pode aparecer com as seguintes nomenclaturas: ciclos de formação, ciclos de aprendizagem, e até progressão continuada, que correntemente vem sendo utilizada na literatura com o mesmo significado de ciclos.

1.2 – Ciclos: diferentes conceitos e panorama atual nas escolas brasileiras e no estado de Mato Grosso

Faz-se oportuno começar a discussão deste subitem reportando às várias acepções que os termos ciclo e progressão continuada podem apresentar, visto haver, na atualidade, uma utilização generalizada do termo ciclo, tanto na literatura quanto na legislação e em documentos de várias redes públicas de ensino no Brasil. Busca-se configurar uma forma de organização contrária à seriação, indicando uma variedade desses conceitos e iniciativas, conforme alertam os estudos de Souza e Alavarse (2003).

Em seu livro intitulado “Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de lógicas”, Freitas (2004, 50), com a intenção de conceituar e diferenciar o termo ciclos, explicita duas formulações que são correntemente denominadas de ciclo:

Trata-se da diferenciação entre a estratégia de “organizar a escola por ciclos de formação que se baseiem em experiências socialmente significativas para a idade do aluno” e de “agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno”. A primeira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental – destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação etc.). Uma e outra têm os seus problemas, mas são concepções diferenciadas...

Nessa discussão sobre ciclos de formação, Barretto e Mitrulis (2001) assinalam que, nos anos 1990, os ciclos reuniam grupos de alunos numa mesma faixa etária, tendo como base a vivência sociocultural de cada idade. Entendiam e abrangiam as fases características da infância, da puberdade e da adolescência. O processo de ensino-aprendizagem possuía uma diretriz que buscava uma visão integral do aluno, destacando sua autoestima e sua identidade nos grupos de socialização. Acompanhar o mesmo grupo de idade no que se referia aos estudos era uma diretriz imposta pelo sistema de ciclos de formação e repassada ao aluno. O aluno, por sua vez, ao final de cada ciclo, se não conseguisse um bom desenvolvimento em todas as dimensões, poderia permanecer, ou não, mais um ano no ciclo, tendo como regra o não distanciamento de seus colegas de turma.

Ainda nessa linha de raciocínio, procurando denominar conceitos sobre os termos em questão, segundo Mainardes (2007), nos anos 1990 o discurso da política foi revestido de novo contexto oficial, apresentando-se em duas versões: de um lado, uma visão aparentemente progressista da política, com programas intitulados ciclos de aprendizagem ou de formação, elaborados por partidos políticos e administrações; de

outro lado, uma visão mais conservadora, com o Regime de Progressão continuada na nova LDB 9394/96.

A concepção de política apresentada pelos Estados em seus mandatos de governo define o tipo de política e suas respectivas características. Sendo assim, a política de ciclo pode ser implementada ou como medida de racionalização de fluxo de alunos e diminuição de taxas de repetência – posição conservadora – ou como meio de promover uma educação mais justa, igualitária, democrática e mais próxima das camadas populares, assumindo posição mais transformadora. E a progressão continuada toma por base a racionalização do fluxo escolar, as séries, atitudes menos comprometidas com a transformação social, assim como modificações menos profundas quanto à organização da escola, currículo e avaliação.

Mainardes (2007) expõe que a versão progressista dos ciclos no Brasil possui dois tipos de programas, com diferenciações entre eles: os ciclos de aprendizagem e os ciclos de formação. No primeiro, pode-se dizer que a organização dos grupos e a promoção dos educandos se baseiam na idade dos alunos. Aqueles que não atingirem as metas propostas ao final de dois ou três anos no programa podem ser reprovados. As rupturas existem nesse ciclo de forma menos radical, no que tange ao currículo, à avaliação, metodologia e organização. Nessa experiência de ciclo de aprendizagem, destacam-se o estado de São Paulo, como primeira referência para a formulação de programas como este e Phillipe Perrenoud, através de seus escritos teóricos. Já os ciclos de formação fundamentam-se nos ciclos de desenvolvimento humano – infância, puberdade, adolescência – e sugerem modificações mais profundas no sistema de ensino e de organização. Em geral não existem reprovações ao longo do ensino fundamental. Sua base teórica alicerça-se na psicologia como também na antropologia, respeitando as etapas do desenvolvimento humano. Registra-se, como referência deste ciclo de formação, as experiências da Escola Plural de Belo Horizonte e a Escola Cidadã de Porto Alegre.

É importante salientar que, tanto nos campos do discurso oficial das políticas voltadas para o universo educacional quanto dos discursos pedagógicos, estes têm considerado a escola em ciclos como uma política inovadora e positiva, pois suprime ou diminui significativamente a repetência, possibilita aos alunos um maior tempo para a aprendizagem, permitindo àqueles que atuam no cenário educacional melhorarem em suas concepções e práticas.

Já o regime de progressão continuada estruturou-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, parágrafo 2 do Art.32: “Os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas dos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

A partir da aprovação da LDB, de 1996, alguns Estados e Conselhos Estaduais de Educação começaram a se utilizar desse regime, que se traduz em manter as séries convencionais e eliminar a reprovação em algumas séries, em geral na 4ª e na 8ª série. De acordo com Mainardes (2007), embora esse regime possa ser visto como organização em ciclos, é significativo não deixar de esclarecer as diferenças entre as duas propostas. O programa de progressão continuada tem sido alvo de críticas, por ser uma política com objetivos de diminuir a reprovação e a evasão e acelerar a passagem dos alunos para o ensino fundamental. Autores como Freitas (2003) têm apontado esse tipo de política como conservadora e neoliberal.

Foi a partir da promulgação da LDB- 9394/96 que surgiu com maior clareza a proposta de se organizar a escolarização formal em ciclos. Essa possibilidade ganhou visibilidade no artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por formas diversas de organização, sempre que a aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p. 9).

Dessa forma, os ciclos passaram a compreender possibilidades de organização do ensino básico que vão além da duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem e estão ligadas à vontade de garantir a totalidade dos alunos a permanecer na escola e terem um ensino de boa qualidade. Nessa abordagem, os ciclos referem-se ao propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem oferecida pela seriação, quando se distribuíam prejuízos ao percurso escolar do aluno, dando espaço a reprovações anuais. Propõe-se a ultrapassar as concepções de conhecimento e aprendizagem quando se ocupa o tempo e o espaço escolar, bem como na função da educação escolar, visando a construir uma trajetória potencial para se democratizar o ensino (BARRETTO e SOUSA, 2005).

Barretto e Sousa (2005) asseveram que, embora tenha havido uma crescente introdução nas redes de ensino brasileiras dos ciclos nos anos 1990, valorizados tanto no plano do discurso pedagógico quanto na gestão escolar, a organização da escola dessa forma ainda se constitui uma opção minoritária, se considerarmos todo o sistema educacional do país.

De acordo com essas autoras, a implantação dos ciclos no país liga-se à realidade das escolas urbanas. As unidades escolares rurais, na sua maioria organizadas em classes multisseriadas, contam com um único docente, ministrando suas aulas para alunos das quatro séries do ensino fundamental, minimizando, de alguma forma, a fragmentação artificial dos conteúdos da organização seriada. Afirmam, ainda, que, embora mais numerosas do que as urbanas, as 97 mil escolas rurais no Brasil acolheram apenas 18% das matrículas em 2003, enquanto as 72 mil escolas urbanas abrigaram 82% dos alunos. No país, cerca de 85% população vive nas regiões urbanas (BARRETTO e SOUSA, 2005).

É importante destacar que, além de serem urbanas, as escolas que implementam o sistema de ciclo são, em princípio, as escolas públicas, ficando a cargo de gestões estaduais ou municipais. Quando se opta pelos ciclos, a opção se estende ao conjunto de unidades escolares de uma rede. Já as escolas particulares têm decidido organizar-se por séries, representando o atendimento a 10% dos alunos do ensino fundamental.

Os dados referentes ao ciclo na região centro-oeste são tidos como insignificantes, para Barretto e Sousa (2005), pois contam apenas com 1,6% de escolas organizadas nessa modalidade de ensino. Pode-se dizer que, no estado de Mato Grosso, universo em que esta pesquisa se insere, a proposta de se ter uma escola organizada em ciclos chegou em 1996. De acordo com Damasceno (2006) e Menegão (2008), essa proposta de inovação curricular foi implantada em 1996, com a experiência do Projeto Terra, em todo o ensino fundamental de 22 escolas rurais de vários municípios do estado, tendo como eixo a organização em ciclos de formação.

No ano de 1998, a Secretaria de Educação do Estado implantou a 2ª experiência, o Ciclo Básico de Alfabetização – CBAC, inaugurando uma política de alfabetização na rede estadual de ensino no estado de Mato Grosso, visando a enfrentar o fracasso escolar. Essa proposta pretendia ser um mecanismo para a permanência de crianças com idade escolar do sistema seriado para o ciclado.

No caso do estado do Mato Grosso, a proposta de organização escolar por ciclos, segundo estudos de Damasceno (2005) e Menegão (2008), foi a opção por “ciclos de

formação”, aproximando-se, em grande parte, das concepções de ciclos denominadas propostas mais radicais nos anos 1990. Portanto, alia-se aos ciclos já implementados em outros estados: Porto Alegre, com a “Escola Cidadã”; Belo Horizonte, com a “Escola Plural”; e Cuiabá, com a “Escola Sarã”.

Menegão (2008) refere-se ao fato de que a “Escola Sarã”, além de absorver as vertentes teóricas dessas propostas, incluiu também orientações da UNESCO – quatro pilares para a educação do século XXI: “aprender, sentir, ser e fazer” – como fundamentação ancorada em Piaget, Vigotsky, Wallon e os PCNs e a instituição do Ensino Fundamental de nove anos. Segundo a autora, a educação em Mato Grosso, à época, enfrentava problemas para garantir acesso e permanência, bem como de aprendizagem de seus alunos nas escolas públicas.

A partir desse contexto problemático em que se encontrava a educação matogrossense, a Secretaria de Educação de Mato Grosso – SEDUC empreendeu a mudança da organização escolar seriada para a organização por ciclos, elaborando, no ano de 2001, a proposta pedagógica intitulada: “Escola Ciclada de Mato Grosso – novos tempos e espaços para ensinar – aprender, sentir, ser e fazer”.

Com essa compreensão, a organização escolar fundamentou-se nas fases do desenvolvimento humano para compor as turmas. Assim, o ensino se constituiu em três ciclos, com duração de nove anos, abarcando crianças de seis anos de idade: o 1º ciclo correspondendo à infância; o 2º ciclo equivalente à pré-adolescência e o 3º ciclo relativo à adolescência.

Segundo Menegão (2008, p. 57), a proposta de organizar a rede estadual de ensino de Mato Grosso preocupou-se em ter:

A orientação curricular pautada por eixos norteadores especificados por áreas do conhecimento, que se orientam por perspectiva integradora. Considera a prática social como fonte dos conteúdos de ensino e se propõe a abrir caminhos para uma prática interdisciplinar, considerando a existência de diversos tipos de saberes. As alternativas metodológicas são compatíveis com o desejo de mudanças, dentre as quais os temas geradores, projetos de trabalho, projetos integrados e unidades didáticas integradas. A opção é por uma avaliação educacional reflexiva como mecanismo de diagnóstico da situação da aprendizagem do educando, do replanejamento e da intervenção esclarecida do professor visando ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno.

Estas, em linhas gerais, são as diretrizes que marcam a introdução do Estado de Mato Grosso frente à política de ciclos no Brasil nos anos 1990. Cabe agora saber em

que momento a cidade de Várzea Grande, cidade vizinha de Cuiabá, com cerca de 230 mil habitantes, região metropolitana da capital do estado, implantou a política de ciclos em sua rede municipal de ensino, já que esse cenário educacional é o palco deste estudo.

1.3 - Várzea Grande: Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã -CBAC

A partir de dados estatísticos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Várzea Grande, no período compreendido entre 1996 e 2005, o município apresentava altos índices de fracasso escolar na alfabetização, com grande número de crianças reprovadas ou retidas, sem contar com as que não frequentavam a escola, conforme se observa no quadro abaixo, retirado do estudo de Amaral (2008, p.31), realizado em Várzea Grande:

Quadro 2 – Taxa de reprovação da 1ª série do Ensino Fundamental.

1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
18,8%	19,4%	19,1%	18,3%	17,8%	16,6%	16,4%	15,1%	0,0%	0,4%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Setor de Legislação e Normas.

Tendo em vista os dados de altos índices de fracasso escolar, percebidos nos anos iniciais de escolarização, o município de Várzea Grande, assim como tantas outras cidades brasileiras, no ano de 2004 implantou a política de ciclos.

Pode-se perceber, pela leitura do documento “Projeto de Reorganização do Ensino Fundamental e Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã em Várzea Grande - 2004”, que a Secretaria Municipal de Educação, apoiada no art.23 da LDB/96, que recomenda a organização da educação básica em ciclos, propôs-se a ampliar para nove anos o ensino fundamental de sua rede, bem como implantar o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã – CBAC, com o intuito de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória, garantindo que, ao ingressarem mais cedo no sistema de ensino, as crianças pudessem alcançar maior nível de escolaridade.

Implementar o CBAC em Várzea Grande significou garantir a meta de nº 2 do Plano Municipal de Educação do município. Esse plano diagnosticou, na realidade das escolas varzeagrandenses, toda uma problemática educacional voltada para repetência, defasagem idade/série, abandono e desistências. Assim, oferecer o CBAC foi uma das

alternativas/soluções propostas para o enfrentamento dessa situação que desencadeava a exclusão escolar, a perda de autoestima e a marginalidade nos educandos.

Em 2004, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Várzea Grande, em parceria com a Assessoria do Instituto Paulo Freire, ofereceu formação continuada aos docentes alfabetizadores, visando a ampliar reflexões acerca da nova forma de conceber a organização escolar, enfatizando o tempo de desenvolvimento humano dos educandos como elemento norteador do pensar e do fazer pedagógico, diferentemente do que estavam acostumados no regime seriado.

Dessa forma, num primeiro momento, reorganizou-se o ensino fundamental em nove anos, conforme o Projeto de Reorganização do Ensino Fundamental de Várzea Grande (2004), com um Regime Misto de Organização Escolar, visando a introduzir no regime de séries já existente o CBAC. Esse ciclo tem como objetivo o atendimento de crianças na faixa etária de seis a oito anos e foi adotado no município por dois motivos. O primeiro, pela necessidade de se investirem os recursos financeiros prioritariamente na alfabetização e o segundo, pela preocupação em não se cometerem erros como os vistos em outros estados brasileiros, quando da implementação do ciclo em suas redes municipais de ensino.

Pode-se assinalar que a concepção que embasa a organização do CBAC é a apontada por Mainardes (2007) como o “Ciclo de Formação”. Para tanto, essa proposta de ciclo toma como referência o trabalho de Andréa Krug (2001), intitulado “Ciclos em Revista”, buscando garantir fundamentação teórica:

Os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o Ensino Fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação, infância (6 a 8 anos), pré – adolescência (9-11 anos) e adolescência (12-14 anos) (REORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE VÁRZEA GRANDE 2004, p. 13).

Com a adoção do ciclo, Várzea Grande sugeriu, em consonância com o Ministério da Educação e Cultura/ MEC, evitar rompimentos e excessivas fragmentações na trajetória escolar, procurando garantir a continuidade do processo educativo, ao cobrar dos professores adequação da sua ação pedagógica aos diferentes níveis de aprendizagem dos educandos.

O currículo é considerado como fenômeno histórico, percebido como processo dinâmico, sujeito a inúmeras influências, revelando compromissos com o social, com a

história e a cultura. Propõe-se a dar novo significado às áreas de conhecimento, relacionando-as com a diversidade cultural e social. Resgatam-se, assim, com o “Ciclo de Formação do Estado de Mato Grosso”, os pilares educacionais para a educação do século XXI, propondo-se que se trabalhe para além dos conteúdos disciplinares: saber ser, fazer, aprender a aprender e saber conviver.

A proposta do CBAC reconhece os alunos como sujeitos cognitivos, afetivos e sociais. Ressalta algumas passagens do teórico Wallon –assim como os ciclos de alfabetização na rede estadual de ensino de Mato Grosso – no que concerne à adaptação por ciclos de desenvolvimento de formação humana:

Wallon destaca, no desenvolvimento humano, etapas claramente delineadas, caracterizadas por uma série de interesses e de necessidades integrados por uma estreita unidade e sólida coerência. Para este autor, o desenvolvimento da pessoa representa sempre uma construção progressiva, onde são marcantes cinco estágios: I. Estágio impulsivo – emocional (primeiros doze meses de vida); II. Estágio sensório motor e projetivo (até 3 anos de idade); III. Estágio do personalismo (de 3 aos 6 anos de idade); IV. Estágio Categórico (a partir de 6 anos de idade); V. Estágio da adolescência. (PROJETO DE REORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE VÁRZEA GRANDE, 2004, p. 25)

A Escola Plural de Belo Horizonte foi fonte inspiradora do CBAC em Várzea Grande, pois trouxe, na construção de sua proposta curricular, a valorização do eixo cultural, ressaltando: a) a organização da escola como espaço público de cultura viva; b) o entendimento de que as atividades de ensino-aprendizagem e os conteúdos que a sustentam fazem parte de um mesmo processo; c) a ampliação do que sejam saberes escolares; d) o pensar da própria Proposta Curricular como um processo em construção, e não como documento pronto e acabado.

Ainda de acordo com a proposta do CBAC, os conteúdos escolares são organizados a partir de pesquisa socioantropológica realizada na comunidade escolar, buscando-se o levantamento de questões-problemas. O planejamento desses conteúdos pretende ser sempre coletivo e participativo. O professor é elemento fundamental, pois intermedia e articula ações; é orientador e provocador das intenções dos sujeitos, nesse caso, os educandos. É importante mencionar que o Projeto de Reorganização do Ensino Fundamental de Várzea Grande (2004) não traz explicações muito claras sobre os conteúdos escolares no CBAC; estão escritos de forma solta e superficial.

Mediante estas considerações, pretende-se, no capítulo 2, explicitar que tipo de ciclo de alfabetização a Secretaria Municipal de Educação de Várzea Grande propôs aos

professores que atuam nas escolas situadas na cidade e nas escolas localizadas no campo, com suas classes multisseriadas. O que alterou na organização das escolas do campo, até então subsidiadas pelo Programa Escola Ativa, ao se introduzir o CBAC? Que diferenças existem entre tais propostas? Como ficaram as escolas da cidade, até então organizadas no sistema seriado? Tais aspectos serão foco de análise do próximo capítulo.

**2 – CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO CIDADÃ E O PROGRAMA DA
ESCOLA ATIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VÁRZEA
GRANDE - MT**

2. – Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã e o Programa da Escola Ativa na rede municipal de ensino de Várzea Grande - MT

Este capítulo apresenta a estruturação da proposta educacional da rede municipal de ensino de Várzea Grande. As escolas que possuem as séries iniciais do ensino fundamental do 1º ao 3º ano estão amparadas – localizadas no campo ou na cidade – pelo Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã – CBAC. As escolas municipais que possuem classes multisseriadas e se situam no campo, além do CBAC, contam com a intervenção do Programa da Escola Ativa,³¹ já implementado no estado de Mato Grosso há dez anos. Dessa forma, faz-se necessário delinear os princípios teóricos e metodológicos dessas duas medidas educacionais – o CBAC e a Proposta Pedagógica da Escola Ativa – para se ter maior clareza do contexto em que se encontravam as professoras que participaram desta pesquisa frente à implementação do CBAC.

Este capítulo procura, então, caracterizar: 2.1. Ciclo de Alfabetização Cidadã CBAC e Programa Escola Ativa: fundamentos teórico-metodológicos; 2.2. Cenário Educacional em Várzea Grande: professoras de classes multisseriadas frente ao CBAC e ao Programa Escola Ativa.

2.1 – Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã CBAC e o Programa Escola Ativa: Fundamentos teórico-metodológicos

O município de Várzea Grande, através da lei nº 2.635 de 03 de dezembro de 2003, aprovou seu Plano Municipal de Educação, com a ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos, sendo cinco anos destinados aos anos iniciais e quatro para os anos finais. A partir do ano de vigência desse plano – 2004 –propôs-se a desencadear estudos que vislumbassem a possibilidade de modificação dos espaços e tempos escolares na rede municipal de ensino (PROJETO DE REORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE VÁRZEA GRANDE, 2004).

Tendo em vista colocar em prática tais determinações, o sistema público municipal de ensino de Várzea Grande implantou o Regime Misto de Organização Escolar, quer dizer, implantou, no regime de séries existentes, o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã (CBAC) a

³¹ A partir do ano de 2007, a Proposta Pedagógica da Escola Ativa foi transferida do FNDE/Fundescola para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Dessa forma, deixou de ser Proposta para assumir caráter de Programa, visto que sua gestão ficou a cargo da Coordenação-Geral de Educação do Campo, como parte das ações do MEC que constituem a política nacional de Educação do Campo.

partir de 2004. Dessa forma, o ensino do município passou a ser configurado conforme o quadro abaixo:

ENSINO FUNDAMENTAL – 09 ANOS								
ANOS INICIAIS			ANOS FINAIS					
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO CIDADÃ								
De 06 a 08 anos			09 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos

Fonte: PROJETO DE REORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE VÁRZEA GRANDE, 2004, p. 28.

O CBAC de Várzea Grande está constituído em três anos, atendendo aos alunos de seis a oito anos de idade, equivalente ao período de desenvolvimento humano demarcado como infância. Nesse período, os agrupamentos são constituídos em três turmas: uma turma com alunos de seis a sete anos; uma turma com alunos de sete a oito anos; uma turma com alunos de oito anos. Essas turmas são formadas levando-se em consideração critérios básicos como a idade e o desenvolvimento cognitivo, sociocultural e afetivo dos alunos. De acordo com tais critérios, acredita-se que o CBAC pode facilitar trocas socializantes e a construção de identidades dos seus alunos, indo ao encontro dos interesses, curiosidades e desejos próprios das idades que o integram.

É importante destacar que o CBAC também procura se adequar tanto às diretrizes do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, devido à entrada das crianças aos seis anos de idade na rede escolar de ensino, quanto aos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, a fim de se extraírem os conteúdos e objetivos específicos indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo dos alunos de sete e oito anos. Esses itens devem ser trabalhados através de uma metodologia que abarque um(ns) tema(s) gerador(es) ou por projeto(s) eleito(s) pela escola a serem trabalhados no Ciclo. A organização dos conteúdos deve se embasar na transdisciplinaridade, buscando intercomunicação entre as disciplinas por meio de projetos que as integrem, sendo o diálogo elemento chave e essencial.

O documento de Reorganização do Ensino Fundamental de Várzea Grande (2004) recomenda que as unidades escolares organizem sua proposta curricular num continuum, por meio de um coletivo escolar que objetive ser pensante, fazendo do trabalho colaborativo seu aliado. Essa proposta curricular de Alfabetização Cidadã

deverá, ainda, buscar o “processo” como categoria central, avançando em duas dimensões: a) no desencadeamento de processos pedagógicos que permitam aos alunos a expressão e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, motrizes, afetivas, expressivas, comunicativas e sociais; b) na priorização de conteúdos das disciplinas acadêmicas que estejam relacionadas aos problemas contemporâneos.

A construção da proposta curricular do CBAC prevê, ainda, a forma como serão trabalhados os saberes a serem priorizados de maneira condizente com cada faixa etária, os meios para que os alunos se comportem como sujeitos ativos frente ao seu processo de conhecimento, bem como os conteúdos disciplinares que deverão ser selecionados e os critérios para sua seleção e sequenciação. Para organizar a prática pedagógica dos professores nas escolas municipais, o projeto de Reorganização do Ensino Fundamental de Várzea Grande (2004) recomenda que o espaço escolar se transforme num ambiente alfabetizador. Para dar sugestões de como essas práticas devem ser, o documento se inspira nos eixos utilizados na Escola Plural de Belo Horizonte:

- A utilização de várias formas de expressão;
- A percepção corporal;
- A exploração de diversos tipos de sons e ritmos;
- O contato com as produções artísticas nas diversas manifestações;
- A exploração de diversos tipos de materiais;
- A percepção e a representação espacial;
- A explicitação e o confronto de hipóteses e conceitos;
- As noções de permanência e as mudanças, semelhanças e diferenças;
- A noção de Ecossistema;
- A percepção de si mesmo como sujeito social;
- A valorização de sua própria linguagem;
- As variações dialetais;
- A função social da escrita;
- O contato com vários tipos de texto;
- A produção de texto em situações cotidianas;
- A construção do sistema alfabético de escrita;
- A função social da matemática;
- A construção da noção de número;
- O contato com várias formas de representação matemática;
- A utilização de formas variadas de medidas.

(PROJETO DE REORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE VÁRZEA GRANDE, 2004, p. 23-24).

O calendário do CBAC compõe-se de três anos de 200 dias letivos, totalizando 600 dias. Cada ano letivo deve cumprir uma carga horária de 800 horas, completando 2.400 horas; a carga horária semanal deve perfazer um total de 20 horas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada escola, excluindo-se as aulas de Apoio

Pedagógico à Aprendizagem, que são oferecidas aos alunos no contra turno, sendo uma ação pedagógica extracurricular.

Quanto à movimentação dos alunos no ciclo, não são retidos ao final de cada ano letivo, conforme documento da Secretaria:

II. Os alunos que no decorrer do ano letivo apresentarem dificuldades de aprendizagem, deverão no ano seguinte, acompanhar os seus colegas de turma, mas paralelamente se submeter em horário extra turno **a um plano de estudo do Serviço de Apoio Pedagógico** elaborado pelo coordenador/supervisor escolar e acompanhado por professor específico. Este critério servirá para garantir o desenvolvimento do aluno, conforme seu ritmo de aprendizagem (REORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE VÁRZEA GRANDE, 2004, p. 36).

Ao final do 3º ano do CBAC, o aluno pode ser retido, mas tal retenção é efetivada após discussão e análise feita pelo conselho do Ciclo. O serviço de Apoio Pedagógico à Aprendizagem, segundo o projeto de Reorganização do Ensino Fundamental de Várzea Grande (2004), foi implantado gradativamente a partir de 2004 e estabelecido como serviço de caráter transitório, sendo oferecido ao educando enquanto possua dificuldades. Quando sanadas suas dúvidas, o aluno deixa de frequentar as aulas de apoio pedagógico. É importante destacar, segundo as normas para esse serviço, que não se permite a frequência de alunos faltosos ou com problemas de indisciplina, apenas de alunos com problemas de aprendizagem. Frisa-se, também, que as turmas do CBAC devem ser atendidas por um professor regente e por um professor de apoio à aprendizagem.

No quesito avaliação, o documento de Reorganização do Ensino Fundamental de Várzea Grande (2004) aponta que este é o primeiro eixo do processo de escolarização e deve ser modificado em função da implantação do CBAC, pois as mudanças nos tempos e espaços escolares deslocam o papel da avaliação de progressão ou retenção para a dimensão formadora e dialógica.

No CBAC, a avaliação pretende anteceder, acompanhar e suceder o trabalho da sala de aula, buscando apresentar-se como avaliação dialógica, através das características: diagnóstica formativa, participativa e somativa.

A característica diagnóstica informa sobre o contexto em que o trabalho pedagógico se realiza. Fornece subsídios para a tomada de decisões, bem como explicita os resultados alcançados. Pode ser elemento de redimensionamento de planejamentos,

interpretando informações e definindo intervenções promovedoras de aprendizagem que sejam significativas.

Na característica formativa, a avaliação deve apontar fracassos como avanços que se manifestam ao longo do processo, centrando seu foco de ensino na forma como o aluno aprende, não se descuidando do que se aprende. O elemento participativo procura envolver todos os atores educativos num movimento de auto e heteroavaliação. O aspecto somativo acontece no final do trabalho, dando elementos significativos do processo, buscando sempre salientar o aspecto qualitativo para dimensionar, com a maior objetividade possível, o estágio de desenvolvimento alcançado pelo aluno.

Para cumprir essas características da avaliação dialógica, o CBAC elenca alguns instrumentos para coletar dados sobre o desenvolvimento da criança: Caderno de campo, Ficha de acompanhamento mensal da evolução da leitura e escrita, Mapa demonstrativo e Relatório descritivo bimestral da aprendizagem do aluno – todos em anexo neste relatório. Esses instrumentos devem ser organizados pelos professores em um Portfólio.

Quanto ao caderno de campo, os docentes devem, ao final de cada aula, pontuar as “providências necessárias para o dia seguinte, suas descobertas, suas alegrias e os assuntos/temas que precisam de ajuda, e mensalmente descrever a aprendizagem de seus alunos (PROJETO DE REORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE VÁRZEA GRANDE, 2004, p. 34).

O Relatório Descritivo Bimestral é o registro do desempenho dos alunos que acompanha todos os documentos de sua vida escolar. Compõe-se dos registros das fichas de acompanhamento, do caderno de campo do professor, bem como de outros instrumentos elaborados pela escola.

O município de Várzea Grande, além de contar com o CBAC implementado em toda a sua rede nas três primeiras séries do ensino fundamental desde 2004, desenvolve há 10 anos – desde o ano de 1999 – o Programa Escola Ativa, que visa a atender especificamente às classes multisseriadas. Segundo dados do Projeto Base (BRASIL, 2008), que se refere ao Projeto Político Pedagógico do Programa Escola Ativa no Brasil, atualmente essa proposta está presente em cerca de dez mil escolas nas regiões norte, nordeste e centro-oeste. As escolas com classes multisseriadas representam hoje mais de 50% das escolas do campo e a expansão do Programa Escola Ativa desafia a querer investigar mais de perto esse universo educacional.

Desta forma, é oportuno trazer alguns dados do estudo de Araújo (2006) sobre o Programa Escola Ativa, no que tange aos antecedentes de sua implantação, destacando-se o contexto educacional das escolas do campo anterior a tal programa e as diretrizes da política educacional estabelecidas para a educação do campo com a aprovação da LDB 9394/96.

De acordo com Furtado (2004), historicamente o sistema educacional para o meio rural brasileiro foi marcado pela ausência de diretrizes políticas e pedagógicas específicas e pela falta de recursos financeiros destinados à institucionalização e à manutenção de uma escola de qualidade para todos os níveis. Para esse autor, o poder público sempre tratou o campo inadequadamente, “com políticas compensatórias, através de programas e campanhas emergenciais e sem continuidade, com ações justapostas e concepções de educação até mesmo contraditórias” (FURTADO, 2004, p. 67).

Nos anos 1970 começou-se a registrar um descompasso entre a educação ofertada no meio urbano e a do contexto rural. Na realidade, a educação durante séculos serviu à classe dominante, tornando-se, dessa forma, inacessível para grande parcela da população rural, justamente pela concepção de que no universo agrícola, para se trabalhar, não seria necessária a utilização de uma aprendizagem mais elaborada, não seria imprescindível aos indivíduos serem letrados.

Na maior parte das regiões brasileiras, até os anos 1970, nem sequer prédios escolares haviam sido construídos para as comunidades rurais. Elas ficavam entregues à iniciativa de particulares ou da própria comunidade, que se encarregava de improvisar locais ou a construção de prédios para que as escolas pudessem funcionar.

Recorrendo aos estudos de Araújo (2006), pode-se apontar que, a partir da Constituição brasileira de 1988, ao anunciar a educação como direito público subjetivo de todo cidadão, independentemente de residir em zonas urbanas ou rurais, abriram-se perspectivas para a educação rural como direito, convocando os direitos de equidade e respeito às diferenças. Mas foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB nº 9.394 de dezembro de 1996, que se estabeleceram normas para a educação rural, pautando-se na concepção de educação do campo defendida pelos movimentos sociais populares.

Foi a partir dos anos 1990, com as pressões exercidas pelos movimentos sociais populares do campo, que começaram a surgir iniciativas institucionais para a criação de

uma agenda voltada ao encaminhamento de políticas para a educação do campo, trazendo também segmentos da sociedade organizada para o debate. Com a organização dos movimentos sociais frente às discussões sobre toda a problemática envolvendo o contexto rural é que surgiu a concepção de educação do campo, contrapondo-se à visão tradicional de educação rural, conforme aponta Fernandes (2002, p. 92):

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação.

A partir dessa concepção de educação do campo, a atual LDB 9394/96, em seu artigo 28, estabelece:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias para a adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente: I- aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB 9394, de 1996, p.7).

Para Leite (2002), importa perceber que, com a legislação, o pano de fundo da escolaridade do homem do campo não se restringiu mais ao modelo urbano/industrial preconizado entre os anos de 1960 e 1980. Tenta-se sustentar essa escolaridade a partir da consciência ecológica, da preservação dos valores culturais e da práxis rural. Desse modo, o contexto das unidades escolares do campo passou a ser o parâmetro maior para a aplicabilidade da lei em si mesma e dos paradigmas necessários para se explicar e legitimar a ação pedagógica nessas escolas.

Diversas iniciativas criadas pelas próprias organizações e movimentos sociais do campo foram surgindo nos anos 1990, com a intenção de combater o processo de exclusão social e garantir o acesso à educação e a construção de uma identidade própria das escolas do campo (SILVA, MORAIS e BOF, 2003). São exemplos desse empenho as CEFFAs - Centros Familiares de Formação em Alternância e o MEB - Movimento de Educação de Base, experiências que se pautaram em alianças com igrejas, partidos

políticos, organizações não governamentais e universidades. As escolas de acampamentos e assentamentos enquadram-se também nesses esforços, bem como outras iniciativas concretizadas pelas comunidades e pelos professores de inúmeras escolas isoladas, localizadas nos mais variados pontos do país.

É válido acrescentar também que, na esfera federal nos anos 1990, esses mesmos autores apontam que, embora o Ministério da Educação não tenha desenvolvido políticas específicas para a educação rural, implantou uma série de medidas políticas universalistas que alcançaram as escolas rurais. Dentre elas destacam-se: FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério; PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar; PNLD – Programa Nacional do Livro Didático; PNTE – Programa Nacional de Transporte Escolar e o PDDE – Programa de Dinheiro Direto na Escola. Nessa década, foi iniciada, ainda, a criação de dois programas predominantemente para a zona rural, o Proformação³² e a Proposta Pedagógica da Escola Ativa, voltada para as classes multisseriadas.

Assim surgiu, no cenário educacional brasileiro, o atual Programa Escola Ativa, resgatando princípios e fundamentos do ideário escolanovista de 1930. Recorrendo aos estudos de Araújo (2007), a educação no campo das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste pode contar, atualmente, com uma proposta pedagógica voltada para as classes multisseriadas, com o apoio do Ministério da Educação. A proposta foi desenvolvida por intermédio do Projeto Nordeste entre os anos de 1997 e 1998 na região Nordeste. Sua ampliação ocorreu no ano de 1999 para as regiões Norte e Centro-Oeste, sendo financiada pelo Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA, com recursos do governo federal e do Banco Mundial.

A Proposta Pedagógica da Escola Ativa foi inspirada na experiência da Colômbia “Escuela Nueva/ Escuela Ativa”, implantada em 1975 e apoiada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Essa iniciativa propõe-se a trazer estratégias inovadoras, baseando-se no movimento pedagógico mais significativo do começo do século XX, a Escola Nova, que pretendia romper com a educação passiva, tradicional e autoritária.

³² Programa de habilitação de professores, a distância, destinado a professores sem habilitação que atuam de 1ª a 4ª séries e classes de alfabetização nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A maior parte (80%) dos 35.000 professores atendidos encontrava-se atuando em zonas rurais.

A Escola Nova/Escola Ativa, como é citada ao longo do documento intitulado “Escola Ativa: Capacitação de Professores”, divulgado pelo MEC em 1999, foi sendo adotada em diversos países latinoamericanos, tais como: Colômbia, Argentina, Chile, Costa Rica, Equador, Guiana, Guatemala, Honduras, Paraguai, Peru, República Dominicana, procurando combinar, em sala de aula, uma série de elementos e de instrumentos de caráter pedagógico/administrativo. Sua implementação objetiva aumentar a qualidade do ensino oferecido nas escolas de poucos recursos, proporcionando mudanças no ensino tradicional, melhorando a prática dos docentes e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, tornando-os, como o nome da proposta insinua, “ativos”.

Para a implantação e a expansão da proposta Pedagógica da Escola Ativa, pode-se dizer que houve uma união de esforços tanto entre os municípios e estados das regiões que a proposta atinge, como por parte do MEC/Fundescola e da própria comunidade.

A Escola Ativa veio com o propósito de dar respostas aos persistentes problemas de ineficiência interna e da baixa qualidade da educação em escolas de poucos recursos e procura promover os seguintes aspectos:

Um processo de aprendizagem ativo, centrado no aluno, um currículo pertinente e intensamente relacionado com a vida da criança, calendários e sistemas de aprovação e avaliação flexíveis, uma relação mais estreita entre as escolas e a comunidade e a formação de valores democráticos e participativos por meio de estratégias vivenciais. Fornece, também, módulos de aprendizagem às escolas, dotando-as de bibliotecas, e promove a capacitação do professor para melhorar suas práticas pedagógicas (ESCOLA ATIVA, 1999, p. 23).

Os princípios gerais que fundamentam a Proposta Pedagógica da Escola Ativa e a diferenciam da escola tradicional, conforme o documento mencionado, são os seguintes:

- Os alunos organizados em pequenos grupos e as carteiras juntas, como mesas de trabalho. O professor leva em consideração o ponto de vista dos alunos, que são tratados com liberdade. Geralmente trabalham em pequenos grupos, mas também em duplas ou individualmente ou com o professor. Fazem as atividades sugeridas nos módulos de aprendizagem, que desenvolvem autonomamente. Resolvem

também problemas colocados pelo professor ou por eles mesmos. O espaço educacional não se limita à sala de aula: envolve os pátios, o jardim, a horta, os campos de esportes e a biblioteca da escola, os cantinhos de aprendizagem (espaços onde são encontrados materiais selecionados para que o aluno consulte e pesquise), a família e a comunidade. O professor às vezes expõe, outras, não. Geralmente observa, orienta e avalia o trabalho dos grupos. De modo geral, o processo de aprendizagem é essencialmente ativo.

- A escola se aproxima da comunidade, desenvolve relações mais estreitas com ela e a vincula para que participe mais dinamicamente de seu funcionamento.
- A formação do aluno é integral, ou seja, as experiências de aprendizagem levam em consideração aspectos cognitivos, sócio-afetivos e psicomotores.
- O clima escolar é de liberdade, confiança, respeito, responsabilidade, cooperação, afeto e organização.
- A aprendizagem está centrada no aluno. Os horários não são rígidos, mas flexíveis; os alunos avançam no seu próprio ritmo e decidem com o professor a profundidade com a qual irão desenvolver sua aprendizagem. A participação de meninos e meninas nas atividades escolares é igual.
- Os alunos se organizam e participam da gestão escolar, o que lhes permite vivenciar processos democráticos, apoiar-se mutuamente, exercitar seu espírito de cooperação, respeito mútuo e solidariedade, e, com orientação do professor, trabalhar em prol da comunidade desenvolvendo projetos simples.
- O professor faz avaliação permanente dos processos com os alunos, na qual corrige erros, enfatiza pontos positivos e oferece realimentação imediata. (ESCOLA ATIVA, 1999, p. 36-37)

Segundo o documento *Escola Ativa: Princípios Gerais* (2003), divulgado pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, a Escola Ativa começou a ser implantada na região Centro-Oeste no ano de 1999 e configura-se como uma proposta metodológica que traz uma série de estratégias pedagógico-administrativas, com o propósito de organizar o trabalho dos professores junto aos alunos. Dentre as estratégias, localizam-se as curriculares, que são: a gestão estudantil, os módulos de aprendizagem e os cantinhos de aprendizagem; as estratégias comunitárias e as estratégias de capacitação de professores.

A gestão estudantil é uma estratégia curricular que proporciona o desenvolvimento afetivo, social e moral dos alunos, por intermédio de ações vivenciais. Trata-se de uma organização formada pelos alunos – de todas as séries – para os próprios alunos, garantindo sua participação ativa e democrática na vida escolar. Estimula-os a desenvolverem atividades em prol da comunidade, promovendo

comportamentos cívicos e democráticos e atitudes positivas em relação à convivência, tolerância, solidariedade, cooperação e ajuda mútua. Capacita-os para tomarem decisões responsáveis e para o trabalho cooperativo, a gestão, a liderança e a autonomia. Formam-os para cumprirem seus deveres e exercitarem seus direitos (ESCOLA ATIVA 1999).

Os módulos de aprendizagem podem ser classificados como livros específicos para a realidade apresentada pelas classes multisseriadas. Esses módulos podem ser comparados aos livros didáticos específicos para cada disciplina, utilizados nas classes seriadas, pois são separados por séries e por matérias. Cada área ou matéria de cada série é composta por diversas unidades – de seis a dez – que podem vir distribuídas em diversos fascículos, com um módulo para cada objetivo ou aprendizagem esperada.

Ainda como estratégia curricular, a Escola Ativa possui os cantinhos de aprendizagem, assim definidos no documento consultado:

são espaços estabelecidos na sala de aula para cada matéria básica do plano de aulas, nos quais o aluno encontra materiais didáticos sugeridos pelos módulos e pelo professor para desenvolver atividades que envolvem a manipulação, a observação e a comparação de objetos ou a realização de experimentos, prática ou pesquisa (ESCOLA ATIVA, 1999, p. 120).

Organizados pelos alunos, professores e comunidade, os cantinhos são recursos externos aos módulos de aprendizagem e considerados pela proposta como um instrumento valiosíssimo para revitalizar elementos culturais próprios da comunidade ou da região.

Como um sistema que integra estratégias comunitárias, a Proposta Pedagógica da Escola Ativa propõe interação e integração entre as escolas engajadas na proposta e suas respectivas comunidades. Para atingir esse objetivo de articulação escola-comunidade, a proposta sugere algumas técnicas para melhor conhecer a realidade comunitária na qual a escola está inserida, que são: observação participativa, entrevista pessoal ou com grupos, e pesquisas.

Quanto às estratégias de capacitação de professores e formação em serviço de docentes, a Escola Ativa propõe que se realizem microcentros, oficinas pedagógicas ou círculos de estudo, de maneira que se permitam a interação e o intercâmbio de experiências entre os professores, visando ao desenvolvimento social de seus conhecimentos pedagógicos.

Atualmente, o Programa completou 12 anos de implantação e passou por reformulações. Pesquisadores da UFPA – Universidade Federal do Pará, juntamente com o apoio da coordenação geral de Educação do Campo/SECAD, reorganizaram e reformularam a experiência do programa, visando a identificar e ressignificar práticas nesse contexto. O objetivo dessas mudanças foi explorar novos limites. Teve, como referência, a prática de uma educação integrada com o ser humano que vive e trabalha no campo. Buscou, também, considerar novos conteúdos e metodologias, assim como aprofundar o debate sobre as classes multisseriadas. É importante frisar que essa reformulação se baseou nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 e das Diretrizes Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo – Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

Dessa forma, após sua reformulação, o Programa Escola Ativa sofreu as alterações, conforme explicitado no documento Projeto Base (BRASIL 2008, p.18 -19)

No trabalho pedagógico, os princípios acima referidos se desdobram e orientam a relação com o conhecimento ao proporem que a aprendizagem ocorra por meio da ação humana e mediante a apropriação (criativa) e reelaboração de conceitos. Os conteúdos escolares são pensados para estabelecerem a relação especificidade/universalidade e na abordagem de temas que tratam de grandes problemas que afetam a vida cotidiana. A compreensão da linguagem e do conhecimento se faz a partir de sua consideração como mediação do processo de aprendizagem e de formação da mente e a busca de relações interdisciplinares do conhecimento e conteúdos articulados com o ensino e a pesquisa pedagógica. No que se refere à metodologia do Programa Escola Ativa, busca-se uma articulação entre planejamento, prática e apropriação de conhecimentos.

A opção do Programa é por uma metodologia problematizadora capaz de definir o educador como condutor do estudo da realidade, por meio do percurso das seguintes etapas: i) Levantamento de problemas da realidade; ii) problematização em sala de aula dos nexos filosóficos, antropológicos, sociais, políticos, psicológicos, culturais e econômicos da realidade apresentada e dos conteúdos; iii) Teorização (pesquisa, estudos e estabelecimento de relação com o conhecimento científico; iv) Definição de hipóteses para solução das problemáticas estudadas; v) Proposições de ações de intervenção na comunidade; No âmbito da gestão, propõe-se um envolvimento entre escola e comunidade, contextualizado em seus processos sociais e organizativos por meio do Conselho Escolar. Esta orientação é concretizada no estímulo à auto-organização dos estudantes.

No referido documento, salienta-se que o Programa Escola Ativa foi reformulado para atender às exigências do ensino de nove anos, ajustando-se à Lei de nº

11.274/2006, que acrescenta um ano a mais de estudos no ensino fundamental e antecipa a idade de seis anos para ingresso nessa etapa de estudos.

Em linhas gerais, as características teórico-metodológicas tanto do CBAC quanto do Programa Escola Ativa, aqui apresentadas, constituem as diretrizes educacionais norteadoras da rede municipal de ensino de Várzea Grande. Na sequência, relata-se como era, no final de 2006, o contexto educacional das classes multisseriadas, face à implementação do CBAC. Os dados apresentados a seguir correspondem a uma primeira aproximação da pesquisadora com o seu campo de estudo para sondagem da situação da educação no município e coleta de informações pertinentes à organização e definição das próximas etapas da pesquisa, ou seja, a escolha das escolas e dos professores participantes. Essa etapa inicial ocorreu no período de agosto de 2006 a abril de 2007. É oportuno acrescentar que os dados preliminares obtidos no decorrer de tal período constituíram parte de uma pesquisa realizada e financiada pela ANPED/SECAD/MEC.

2.2 – Cenário Educacional em Várzea Grande: professoras de classes multisseriadas frente ao CBAC e ao Programa Escola Ativa.

O cenário educacional das classes multisseriadas localizadas nas escolas do campo de Várzea Grande a partir de 2005 era de transição entre o Programa da Escola Ativa e o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã – CBAC. Tal constatação foi obtida por meio da técnica de grupo focal, realizada com seis professoras³³ de classes multisseriadas, pertencentes a três escolas do município. Essa dinâmica, com duração de duas horas, seguidas de diálogo entre as professoras participantes, ocorreu em uma sala de aula cedida pela Secretaria Municipal de Educação, no mês de dezembro de 2006³⁴.

Após a transcrição, organização e a análise dos dados, foi possível delinear um pouco como se efetuavam as práticas pedagógicas dessas professoras no que se referia à alfabetização, bem como questionar se notavam alguma melhora na qualidade do ensino para essas classes multisseriadas, unidocentes e que deveriam acatar o CBAC.

³³ É importante destacar que essas seis professoras, em dezembro de 2006, fizeram parte apenas deste primeiro momento de coleta de dados, participaram exclusivamente do grupo focal, contribuindo para o mapeamento de informações iniciais sobre a configuração pedagógica das classes multisseriadas face ao CBAC.

³⁴ Em anexo, pode-se visualizar o roteiro de questões que nortearam a conversa entre a pesquisadora e as professoras na técnica de grupo focal.

Inicialmente, as professoras comentaram sobre as dificuldades que encontravam para trabalhar em suas classes multisseriadas após a implementação do CBAC. Primeiramente porque ficaram esquecidos os princípios do Programa da Escola Ativa. Desse Programa, implantado desde , parece que só restaram os materiais e equipamentos, além de algumas reformas feitas nos prédios escolares. Apontaram que antes, com a classe multisseriada dividida em séries, era mais fácil reter o aluno na série em que ele estava, caso não conseguisse atingir os níveis de aprendizagem almejados. Porém, a partir da implementação do ciclo, as professoras não mais poderiam reter os alunos com baixos níveis de desempenho de um ano para o outro.

Para complicar-lhes a situação, a partir de 2005, com a entrada do CBAC, as crianças de seis anos foram incluídas na escola, já que houve a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Antes, a escola somente matriculava crianças a partir de sete anos, na 1ª série.

Outro dado levantado foi o fato de que, a partir de 2006, o município de Várzea Grande assumiu a responsabilidade de oferecer a educação infantil. Dessa forma, as classes multisseriadas passaram a receber também crianças de quatro e cinco anos para frequentarem seus espaços.

No que tange à alfabetização, segundo as professoras entrevistadas, a Secretaria Municipal de Educação deixava a critério do professor a forma como iria alfabetizar seus alunos, desde que não se utilizasse de procedimentos tradicionais, como as famílias silábicas. Exigia, também, que não colassem cartazes nas paredes das salas, para não estragar a pintura da escola. Uma das professoras afirmou que, em reunião com a Secretaria de Educação do Município, foram notificadas que as escolas seriam multadas se infringissem essa regra.

As docentes manifestaram, durante a conversa no grupo focal, outras dificuldades que vivenciavam para desenvolver o seu trabalho. Dentre elas, destacaram-se: a aferição do desempenho dos alunos não mais por atribuição de notas, a falta de livros para trabalhar com a proposta, as capacitações aos professores e a ausência de supervisão da Secretaria de Educação nas escolas do campo.

Quanto à ausência de aferição numérica para compor as notas dos alunos em relação ao desempenho na alfabetização, o descontentamento das docentes incidia no fato de não ter um instrumento mais concreto para mostrar aos pais dos alunos para que pudessem acompanhar melhor a situação escolar de seus filhos.

Sobre os livros, disseram que, no início de cada ano letivo, as escolas do campo encontram dificuldades para tê-los para todos os alunos. Eram enviados, para as classes multisseriadas, os livros que sobravam nas escolas municipais maiores, situadas na zona urbana. Com isso, as docentes ficavam impossibilitadas de desenvolver um trabalho mais elaborado com a proposta de ciclo. Como eram selecionados pelas escolas da zona urbana, os livros eram desinteressantes para se trabalhar com as crianças das escolas do campo.

A capacitação docente (Microcentros) para aperfeiçoamento intelectual não mais ocorria, dificultando a troca de experiências e o diálogo entre os pares. A ausência de uma supervisão mais próxima e assídua nas escolas do campo foi mais um dos aspectos reclamados pelas professoras. Ao que parece, essa realidade, aparentemente ruim, fez emergir um dado interessante, inusitado talvez, sobre a organização do trabalho docente nas classes multisseriadas do município de Várzea Grande.

Como não havia uma supervisão presente em suas escolas e face à situação de receber crianças desde a educação infantil até a 4ª série do ensino fundamental, duas professoras de escolas diferentes explicitaram que fizeram, sem a anuência da Secretaria de Educação, uma reorganização particular das turmas de alunos, na tentativa de surtir efeitos mais positivos na sua aprendizagem e dinamizar o trabalho de sala de aula.

Essas professoras atuavam em escolas que possuíam duas salas de aula. Em cada sala, uma professora geralmente ministrava aulas para três a quatro turmas em um único ambiente. A Secretaria de Educação, no ano de 2006, havia designado, em cada uma dessas duas escolas, uma docente para trabalhar com as crianças de quatro, cinco, seis e sete anos e outra professora para trabalhar com as crianças de oito, nove e dez anos. Dessa forma, uma professora trabalharia com a educação infantil, mais o 1º e o 2º anos do ciclo de alfabetização, enquanto que a outra trabalharia com o 3º ano do ciclo de alfabetização mais a 3ª e a 4ª séries do ensino fundamental. Percebendo que, nas salas de aula do 3º ano, da 3ª e da 4ª série do ensino fundamental, havia alunos que não sabiam ler e escrever, as professoras transferiram os alunos dessas turmas (do 3º ano, mais a 3ª e 4ª séries) para junto da outra classe, em que a professora ministraria aulas para o 1º e 2º anos do ciclo, visto que, nesse período, elas teriam que ensinar-lhes o domínio do código escrito. Nessa situação, de acordo com os depoimentos das professoras que receberam os alunos oriundos do 3º ano, 3ª e 4ª séries ainda não alfabetizados, eles foram bem aceitos em suas classes.

A questão dos conteúdos foi colocada em pauta no grupo focal quando se questionou as docentes quais conteúdos eram trabalhados na educação infantil e no CBAC, e se, ao saírem do ciclo de alfabetização, as crianças sabiam ler e escrever. As professoras disseram que a Secretaria de Educação orientou que trabalhassem devagar com as crianças do CBAC, já que, no ciclo de alfabetização, elas teriam três anos para alfabetizar as crianças. O depoimento a seguir, de uma das professoras entrevistadas, é interessante para ilustrar essa questão. O depoimento é longo, mas traduz de forma bem clara o que foi dito no grupo focal a esse respeito.

Quando nós fomos montar o projeto de educação infantil, uma das coisas que eles falaram, que o setor pedagógico cobrou, que cuida da educação infantil, era: “É que não pode alfabetizar as crianças da educação infantil! Se o Conselho baixar na escola e as crianças estiverem lendo, vai cair em cima da escola”. A alfabetização para eles deve ser dada em doses homeopáticas! Na educação infantil, a criança conhece tudo de cores, movimento no espaço, tempo, tudo. Antes de entrar na escola com quatro e cinco anos, faz todo este trabalho, aí chega na sala de 1º ano, aí a professora vai começar a alfabetização, mas não puxar demais! Porque ela sabe que tem mais dois anos para alfabetizar! São três anos para alfabetizar. Cada ano tem que trabalhar a passos lentos! Por exemplo: no 1º ano começa os primeiros passos da alfabetização... Cada ano vai apertando, aí na hora que a professora vai passar os alunos para o 2º ano, daí o professor já vai trabalhar com ele a produção de texto, para não ter dificuldade na 3ª série. Agora este ano, já tem que aprofundar, o professor, ele tem que saber que ele tem que estar dando conta da metade da criança, para quando ela chegar no 3º ano ela tem que saber ler, escrever e interpretar. O ciclo obriga você passar este aluno. Mesmo ele estando com dificuldade. Eu não gosto do ciclo. Eu não sou a favor do ciclo, porque eu estou vendo problemas mais tarde. Porque está surgindo polêmicas no ensino fundamental de cinco a oito (5ª a 8ª série), porque as crianças estão chegando na quinta série sem saber ler! E sendo que a base é a alfabetização de 1ª série. Então fica este professor: “Eu tenho três anos para alfabetizar”, quando ele pega o 1º ano, que é a classe de pré-escola, ele vai falar: “Não é meu compromisso alfabetizar”, ele coloca isso aí no 1º e no 2º ano! Esse aluno vai para o 2º ano, esse professor também fala: “Isso aqui não é o meu compromisso, eu vou fazer o que eu posso” e quando chega no 3º ano, que é o professor mesmo, para alfabetizar, para dar conta do aluno, que era para reter ele! Aí complica...

Em linhas gerais, esse era o cenário que se apresentava ao final de 2006, segundo as seis professoras participantes do grupo focal que vivenciavam a experiência de começar a trabalhar com o CBAC em suas classes multisseriadas. Esse quadro inicial indicou que essas professoras enfrentavam uma situação

contraditória, pois não podiam encaminhar nenhuma prática que incentivasse as crianças a ler e a escrever no 1º ano, apenas introduzir alguns rudimentos de escrita no 1º ano do ciclo. No entanto, tinham o compromisso de iniciar a alfabetização das crianças do 2º ano do ciclo para, no 3º ano, acelerar e aprofundar o ensino da leitura e da escrita dos alunos.

O dado mais interessante que se depreende dessa primeira aproximação refere-se ao fato de que as professoras, em seu cotidiano escolar, elaboram maneiras de organizar o trabalho na tentativa, talvez, de possibilitar aos alunos das classes multisseriadas condições mais adequadas de aprendizagem. Isso foi percebido na reorganização das classes, quando agruparam os alunos de turmas diferentes para melhor atendê-los, mesmo sem o consentimento da Secretaria de Educação.

Ao que parece, existe uma linha muito tênue separando o universo urbano do rural. Penso que isto esteja ocorrendo em Várzea Grande pelos indícios de que qualquer procedimento aplicado pela Secretaria de Educação Municipal de Ensino, nas escolas urbanas, acaba se estendendo para as escolas rurais. Isso se sucede pelo fato de que, em uma instância maior, são escolas também municipais, e também porque não existe muita clareza e distinção do que sejam o universo rural e o universo urbano.

Torna-se pertinente, assim, dar continuidade à próxima etapa da pesquisa, ou seja, verificar como nos anos posteriores de 2007 a 2009 a proposta do CBAC foi sendo interpretada pelas professoras de classes multisseriadas e estender essa compreensão às professoras que atuam no 3º ano desse ciclo nas escolas mais centrais da cidade. Ao se analisar o CBAC sob a perspectiva de professoras com atuações em diferentes contextos (escolas do campo e escolas urbanas), pretende-se encontrar indícios que expliquem se o trabalho realizado por docentes de classes multisseriadas sob o regime de ciclos se aproxima do que essa medida educacional propõe para a escola fundamental e em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas podem contribuir para melhor compreensão dos ciclos de ensino e trabalho das professoras de classes cicladas.

O capítulo 3 trata da apresentação das escolas, das professoras participantes da segunda etapa da pesquisa – entrevistas individuais e observações pontuais realizadas no ano de 2009 – bem como busca apresentar como se compuseram suas práticas

docentes a partir das orientações do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã em Várzea Grande – MT.

**3 – CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO CIDADÃ: ESCOLAS,
PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS DOCENTES**

3 – Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã: escolas, professoras e suas práticas docentes

O capítulo I desta tese apresentou breve relato histórico sobre a implementação dos ciclos de escolarização no país, desde o seu surgimento como proposta de inovação pedagógica, até se chegar aos dias atuais, no município de Várzea Grande. O capítulo II expôs os fundamentos teóricos do Ciclo de Alfabetização Cidadã - CBAC e a configuração atual do Programa Escola Ativa na rede municipal de ensino. Procurando dar continuidade à discussão, este capítulo objetiva explicitar como são construídas as práticas docentes de professoras que atuam em classes multisseriadas e em classes de 3º ano do ciclo face às diretrizes implementadas pelo CBAC, bem como verificar se há possibilidade de as docentes de classes multisseriadas possuírem elementos em suas práticas pedagógicas que poderiam se aproximar, de fato, do que os ciclos propõem.

Buscando tecer análises sobre o contexto em questão, ou seja, para entender a forma de organização do trabalho e atuação docente frente ao ciclo de Alfabetização Cidadã, os dados foram obtidos, num 1º momento, a partir de entrevistas semiestruturadas individuais³⁵ com oito professoras, sendo quatro docentes de classes multisseriadas cujas escolas se localizam na área do campo, e com quatro docentes de classes do 3º ano do CBAC situadas na zona urbana. Todas as entrevistas aconteceram nas escolas em que atuavam tais docentes, sendo realizadas nos horários contrários aos de suas aulas, nos momentos em que possuíam disponibilidade - períodos matutino, vespertino, noturno³⁶.

Num 2º momento, buscando garantir maior compreensão sobre o universo pesquisado, foram realizadas observações pontuais em duas escolas: uma com classe multisseriada e outra com classe do 3º ano do ciclo. Foram observadas as práticas pedagógicas de duas professoras, durante uma semana de cada um dos meses de maio, junho e julho, totalizando três semanas de observações³⁷.

³⁵ Para selecionar as escolas e as professoras participantes da pesquisa, foram realizadas visitas à Secretaria de Educação do município de Várzea Grande, no mês de março de 2009.

³⁶ Os depoimentos das professoras entrevistadas por esta pesquisa, descritos ao longo do texto, serão preservados na essência de seus discursos e na íntegra de seu conteúdo. Porém serão retiradas repetições do discurso falado e palavras como: “tá”, “de”, entre outras, que porventura possam prejudicar a compreensão e a objetividade de suas respostas.

³⁷ A coleta dos dados aconteceu entre os meses de março e julho de 2009, em uma semana de cada mês. Foi organizada dessa maneira devido ao fato de que a pesquisadora reside e trabalha em estado diferente

É importante mencionar que, ao realizar as entrevistas individuais com as oito professoras, todas colocaram sua classe à disposição para serem lócus de observação. Apesar de todas as docentes terem permitido serem observadas pela pesquisadora, foram selecionadas apenas duas professoras, que apresentaram, em seus depoimentos, maior compreensão e entendimento da política de ciclo de alfabetização.

Dessa forma, após selecionar a professora de classe multisseriada, que tinha o seu horário de trabalho no período vespertino, selecionou-se a professora do 3º ano do ciclo que tinha seu horário de trabalho no período matutino. Assim, nas semanas destinadas às observações, a pesquisadora assistia às aulas da professora do 3º ano do ciclo no período matutino, e da professora de classe multisseriada no vespertino, para que se conseguisse apreender a dinâmica do seu trabalho.

Os dados foram resultantes de um total de nove horas de gravação com as oito professoras, mais três semanas de observação em cada uma das duas salas de aula elencadas para as observações, perfazendo 15 dias de observação em cada sala de aula. Após descrever os dados apreendidos e efetivar leituras e releituras do material, as informações foram organizadas em seis itens:

- 3.1 - Apresentação das escolas observadas e do perfil das professoras participantes do estudo.
- 3.2 - Implantação da Proposta: capacitações, conteúdos e conhecimentos apresentados para o desenvolvimento do trabalho docente no CBAC.
- 3.3 - Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã: diretrizes para a organização do ensino nas escolas varzeagrandenses.
- 3.4 - Organização das práticas docentes em salas de aula multisseriadas e de 3º ano do CBAC.
- 3.5 – Possibilidades de trabalho com o ciclo.
- 3.6 - O que muda e permanece no trabalho docente a partir do CBAC.

3.1 - Apresentação das escolas observadas e do perfil das professoras participantes do estudo

O município de Várzea Grande possui quase 260 mil habitantes, de acordo com as últimas estimativas apresentadas pelo *site* da prefeitura do município³⁸. Apesar de ser ter vida política e administrativa autônoma, Várzea Grande acaba sendo considerada uma parte integrante de Cuiabá, cidade vizinha, capital do estado de Mato Grosso.

Conforme mencionado na introdução, Várzea Grande conta com 60 escolas municipais, 11 das quais são escolas do campo, com suas classes multisseriadas. Participaram deste estudo seis escolas da rede municipal de ensino, sendo: duas escolas localizadas na cidade e quatro escolas localizadas no campo, funcionando nos períodos matutino e vespertino, perfazendo um total de oito professoras participantes desta pesquisa.

Foram observadas duas salas de aula, em duas escolas: uma sala de aula na escola do campo com classes multisseriadas e uma escola com sala de aula na cidade do 3º ano do ciclo. Sobre essas duas escolas, podem-se realizar três breves comentários - já que a instituição escolar em si não foi objeto deste estudo. O primeiro refere-se à forma com que cada escola se apropriou da política de ciclos no município de Várzea Grande, o segundo é relativo à infraestrutura das escolas pesquisadas e o terceiro comentário incide nas relações interpessoais nesses contextos.

Quanto ao primeiro comentário, pode-se dizer que as escolas procuraram aderir ao CBAC. Quando se interpelou as docentes sobre como estavam realizando seu trabalho pedagógico, informaram tentar se adequar ao que o ciclo propunha. De acordo com os depoimentos das quatro docentes das escolas cicladas da cidade, a proposta do CBAC teoricamente é pertinente, mas as condições práticas nas escolas não estão condizentes com os documentos oficiais como, por exemplo, o fato de que professor de apoio para as crianças com dificuldades de aprendizagem não é disponibilizado. Alguns diretores e coordenadores das escolas pesquisadas chegaram a solicitar dos membros da Secretaria de Educação do município e aos coordenadores da política que “pelo amor de Deus colocassem em prática o que está escrito nos documentos oficiais”. Dessa forma, os depoimentos das professoras trazem indícios de que a proposta chega ao universo escolar de forma vertical, como mais uma proposta que adentra os muros escolares sem

³⁸ <http://www.varzeagrande.mt.gov.br/materias.php?cod=4057>

dar voz, sem ouvir aquele que está na base da implementação de qualquer proposta educacional.

Já a maneira como as escolas com classes multisseriadas se apropriaram da ideia de ciclo, do trabalho no CBAC em si, parece ter sido outra. Nota-se, nos depoimentos das quatro professoras, juntamente com os dados das observações feitas nas escolas, maior tranquilidade, receptividade, e um tom de naturalidade e continuidade de práticas que já vinham acontecendo mesmo antes de a política de ciclo ser implementada. Na entrevista, uma das professoras mencionou: “O ciclo veio regulamentar as práticas que já aconteciam na classe multisseriada a partir da escola Ativa”.

Quanto ao terceiro comentário, sobre as relações interpessoais, pelo tempo destinado às observações realizadas em campo, transitando no espaço escolar antes, durante e após as aulas, pode-se perceber que, na escola com classes cicladas, tanto os professores entre si, ou professor e alunos, ou direção e alunos, mantinham relações que se caracterizavam como impessoais, distantes e mais formais. A título de exemplificação, notaram-se características de impessoalidade desde o momento de chegada das crianças à escola, quando em filas recebiam as orientações para o dia de aula de seus professores, coordenadora ou diretora da escola, ou quando em sala de aula, a coordenadora e a diretora entravam e endereçavam avisos aos alunos num tom de voz rígido e formal. Ainda na escola com classes cicladas, observaram-se poucas conversas entre os professores, além de certo receio por parte dos alunos de se dirigirem ao docente na sala observada. Talvez essas relações tenham sido construídas em face do número elevado de alunos, funcionários e espaço escolar mais amplo, relembrando um modelo mais voltado aos parâmetros tradicionais de ensino.

Na escola com classes multisseriadas, o inverso foi observado. As relações pareciam constituir-se por laços mais próximos, havia maior entrosamento, harmonia, mais conversas entre as professoras antes e ao final das aulas. As decisões eram tomadas no coletivo, no momento de entrada na escola, por meio de rodas formadas juntamente com os alunos. Verificou-se participação espontânea dos alunos no momento de chegada na escola como também nas atividades propostas; as crianças transitavam livremente no pátio escolar no horário do recreio; percebeu-se um tom de voz mais brando da professora em sala de aula; e os alunos ficavam mais próximos da docente. Enfim, pelo observado, podem-se apontar indícios de relações interpessoais mais próximas e adequadas ao esperado pelo CBAC nessa classe.

Sobre a estrutura física das escolas em que as docentes trabalhavam - tanto pelas visitas realizadas para convidar as professoras a participar da pesquisa, quanto na fase destinada à escolha dos sujeitos, como no dia das entrevistas com as participantes - em linhas gerais, são escolas que possuem infraestrutura para atender regularmente às crianças. Todas são muradas, arborizadas, as salas são equipadas com carteiras, quadro, giz, apagador, há banheiros, cozinha, secretaria, sala de professores, como também televisores, vídeos e DVDs. Das seis escolas, quatro possuem quadras de esporte (duas na cidade e duas no campo); uma das seis escolas possui sala de informática (uma escola da cidade).

Quanto ao espaço físico das duas escolas em que se realizou observação da sala de aula (uma do campo e outra da cidade), a escola com classes multisseriadas possuía três salas de aula: uma de educação infantil, uma com as turmas de 1º, 2º e 3º anos e uma sala com as turmas do 4º e 5º anos do ensino fundamental; uma cozinha; uma sala destinada para a secretaria, a direção e a coordenação escolar; 2 banheiros – que se encontravam com problemas hidráulicos – e uma quadra de esportes. Não se verificou sala destinada aos professores. A escola contava com a presença de três docentes atuantes, com um porteiro e uma merendeira, que também realizava o serviço de limpeza. O papel de diretor e coordenador da escola era exercido pela docente que atuava na classe com as turmas do 4º e 5º anos do ensino fundamental.

Já a escola em que se observou a classe de 3º ano ciclada contava com cerca de oito salas de aula; uma sala para a secretaria; uma sala para a direção e a coordenação; uma sala ampla para professores; uma sala de informática com 12 computadores; dez banheiros para os alunos – cinco para as meninas e cinco para os meninos; banheiro exclusivo para os docentes e a direção escolar. A escola contava com um quadro de 16 docentes – oito trabalhando no período matutino e oito no período vespertino – duas merendeiras em cada período, três faxineiras para a limpeza, mais um porteiro em cada período de aulas.

Quanto ao número de alunos, a escola com classes multisseriadas possuía aproximadamente 60 alunos em seu total e funcionava apenas no período vespertino. Já a escola da cidade, com suas turmas cicladas, funcionava nos dois períodos – matutino e vespertino – perfazendo um total de 600 alunos aproximadamente nos dois turnos.

Quatro dessas escolas estão situadas em ruas asfaltadas, com exceção de duas, que estão em rua de terra: uma na região urbana e outra no campo. Estão pintadas em

cores padrão estabelecidas pela prefeitura: verde e branco, conforme ilustram as figuras a seguir:



Figura 1 – Escola com classe multisseriada- Escola em que se realizaram as observações pontuais.



Figura 2 – Escola com classe de 3º ano do CBAC. Escola em que se realizaram as observações pontuais.

Para se ter uma visão geral do perfil das oito professoras que participaram deste estudo, foi composto o quadro 1, a seguir, com informações gerais sobre a origem das docentes, suas formações acadêmicas e tempo de atuação no magistério.

Quadro 1 – Perfil das professoras participantes da pesquisa

	Professoras de Classes Multisseriadas				Professoras de 3º ano de Ciclo			
Professoras	Elisa ³⁶	Samanta	Wanessa	Riame	Maria	Gisele	Paula	Janete
Idade	45 anos	41 anos	37 anos	37 anos	38 anos	34 anos	32 anos	30 anos
Origem	Várzea Grande-MT	Nortelândia-MT	Várzea Grande-MT	Cuiabá - MT	Cerejeira -RO	Cuiabá MT	Cuiabá MT	Amambaí - MS
Formação 2º Grau	Magistério	Contabilidade	Magistério	Magistério	Logus II (supletivo)	Contabilidade	Magistério	Magistério
Formação 3º Grau	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Terminando o curso de Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Pós – Graduação: Especialização	Psicopedagogia	Biologia	Psicopedagogia e Educação Especial	-----	Psicopedagogia	Educação Infantil e Séries Iniciais	Alfabetização	Psicopedagogia
Tempo de atuação no magistério / Vínculo empregatício	18 anos em classes multisseriadas / Professora Substituta	15 anos e 9 com classes multisseriadas/ Professora Efetiva	18 anos em classes multisseriadas / Professora Efetiva	13 anos de atuação e 4 em classes multisseriadas/ Professora Substituta	20 anos e 3 consecutivos no 3º ano do ciclo/ Professora Efetiva	10 anos e 3 consecutivos no 3º ano do ciclo/ Professora Substituta	14 anos e 6 consecutivos no 3º ano do ciclo/ Professora Efetiva	08 anos e 3 consecutivos no 3º ano do ciclo/ Professora Efetiva

³⁶ Os nomes das professoras são fictícios para se preservar o anonimato. Os nomes imaginários começam com a letra de seus nomes reais, na tentativa de associação do conteúdo de seus depoimentos e os sujeitos da pesquisa.

Pelo que se pode observar no quadro, esta pesquisa contou com um grupo de professoras com idade variando entre 30 a 45. Das oito professoras, seis são provenientes do estado de Mato Grosso, uma do estado de Mato Grosso do Sul e uma do estado de Rondônia.

No que se refere à formação das docentes no ensino médio, cinco cursaram magistério, duas contabilidade e uma supletivo. Na formação superior, sete são Pedagogas e uma está terminando o curso de Pedagogia. Quanto à pós-graduação *lato sensu*, sete são especialistas; duas possuem duas especializações na área de educação.

Sobre o tempo de atuação no magistério, nota-se que é um grupo profissional, cujo tempo de experiência em sala de aula varia de dez a 20 anos de trabalho. Quanto ao vínculo empregatício, cinco são efetivas e três substitutas.

A partir das entrevistas, descreveram-se os dados dos depoimentos relativos às professoras de classe multisseriada face ao CBAC e às professoras de 3º ano do ciclo face ao CBAC e, em seguida, os elementos que se assemelham e se distanciam entre os depoimentos das professoras de ambas as realidades.

3.2 - Implantação da Proposta: capacitações, conteúdos e conhecimentos apresentados para desenvolvimento do trabalho docente no CBAC²³

Durante as entrevistas semiestruturadas, a proposta foi de dialogar a partir do momento de implantação do CBAC, das capacitações iniciais, buscando, como ponto de partida, dados da apresentação dessa nova política educacional da rede município de ensino de Várzea Grande aos seus docentes.

Sobre esse ponto, das oito professoras, sete participaram do momento de implantação do CBAC juntamente com os cursos iniciais de capacitação, com exceção da professora Riame, que, à época, trabalhava com uma classe de Educação Infantil. Segundo declaração das professoras que participaram da implantação, a Secretaria de Educação do município contratou o Instituto Paulo Freire²⁴ que, no mesmo ano de implantação do CBAC em Várzea

²³ Este item não seguirá a ordem proposta de apresentação dos depoimentos: 1º professoras de classes multisseriadas, depois de 3º ano de ciclo, visto que o momento de implantação com os seus cursos foi ministrado a todas as professoras, ao mesmo tempo, em um único espaço.

²⁴ O Instituto Paulo Freire é uma associação civil, sem fins lucrativos, localizada em São Paulo, criada em 1991 e fundada oficialmente em 1º de setembro de 1992. Atualmente, considerando-se Cátedras, Institutos Paulo Freire pelo mundo e o Conselho Internacional de Assessores, o IPF constitui-se numa rede internacional que possui pessoas e instituições distribuídas em mais de 90 países em todos os continentes, com o objetivo principal de dar continuidade e reinventar o legado de Paulo Freire. <http://www.paulofreire.org/Capa/WebHome>

Grande, ministrou encontros, palestras, seminários sobre Ciclos de Formação Humana, Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã.

O depoimento de uma das professoras entrevistadas ilustra esse momento de implantação:

[...] A capacitação teve início em 2004, e continuou em 2005 com o ciclo implementado. Vamos dizer assim, eles implementaram o ciclo, daí veio o curso de capacitação. Então ele já começou a vigorar em termos e a capacitar os professores. Isso foi assim ao mesmo tempo em comunhão, vamos dizer (Prof^a. Paula - 3º ano do ciclo- escola urbana).

Nos depoimentos das demais professoras, aparecem dados que se referem a esse momento de implantação como um momento que não se preocupou com questões propriamente ditas de sala de aula, que estivessem vinculadas aos anseios e às percepções dos docentes. Para algumas professoras, essa proposta veio de cima para baixo, num verticalismo que desconsiderou seus conhecimentos, suas vozes, como nos revelam os depoimentos a seguir:

[...] Deram, mas se preocuparam mais com questões de organização da escola, montar o projeto político pedagógico, o plano municipal de educação, foi isso o centro maior! (Prof^a. Wanessa – classe multisseriada).

Ele veio, mas não teve aquela capacitação assim: vocês vão! Não houve preparação para trabalhar com o ciclo! Na verdade ele veio: como no Estado de Mato Grosso está com o ciclo, aqui também vai ter que ser ciclo! E não pode mais ser fora do ciclo! Veio como uma coisa assim: tem que fazer! (Prof^a. Samanta – classe multisseriada).

Ninguém sabia direito o que fazer com o ciclo, porque eu acho que foi muito assim... Meio jogado de goela abaixo! Daí fizeram assim: vocês se capacitaram e pronto e acabou! Mas só esta capacitação não era suficiente (Prof^a. Janete - 3º ano do ciclo – escola urbana).

De acordo com os depoimentos colhidos, nas capacitações foram deliberadas as diretrizes que compunham o CBAC. Foram mencionadas as formas de o ciclo se organizar, como funcionava e como os professores deveriam agir, conforme aponta o depoimento abaixo:

[...] Nós participamos do Instituto Paulo Freire, na época mais ou menos em torno de junho, julho implementaram, surgiram com o ciclo e aí trouxeram o Instituto Paulo Freire, fazendo vários cursos, fora do curso geral , vamos

dizer assim, que nós tínhamos todo o mês encontros com eles, com outros professores, trazendo as formas do ciclo, como o ciclo funciona, como poderia trabalhar no ciclo. As várias alternativas de agrupamento no ciclo para que ele funcione. Todo esse trabalho eles tiveram com a gente (Prof^a. Paula - 3º ano do ciclo – escola urbana),

Quanto à forma como essas capacitações foram ministradas, segundo relatos, o CBAC, já neste primeiro momento, mostrou-se teoricamente bem organizado, interessante, mas insuficiente, pois as docentes precisaram ir se capacitando no seu dia a dia em sala de aula, conforme se verifica nestas falas:

[...] a proposta do ciclo, ela é apaixonante, não tem como você dizer não, eu não quero! Não tem como! Teoricamente, que fique bem claro! Teoricamente, tanto que até hoje está lá no documento do CBAC que a criança que não aprende, que não consegue acompanhar, que está com déficit de aprendizagem, ela tem direito a um professor de apoio no contra turno, e quando que foi implementado isto? Nunca! (Prof^a Maria - 3º ano do ciclo – escola urbana).

Você só se capacitar não é o suficiente, você precisa de uma carga de trabalho, de uma experiência maior. Você precisa estar em sala para você conhecer o que é o ciclo. A proposta do ciclo é muito boa, maaaas!!! O trabalho com ele é muito trabalhoso! O professor pena! (Prof^a Janete - 3º ano do ciclo – escola urbana).

[...] aos pouquinhos fomos entendendo mais ainda, foi na prática que eu achei que me capacitei (Prof^a. Samanta - classe multisseriada).

[...] Não importava, o ciclo tinha que acontecer, e tinha que fazer e não tinha nem tempo para preparar! Nós fomos assim, nos capacitando na prática!(Prof^a. Wanessa – classe multisseriada).

Me inteirei com as colegas, sempre buscando, a diretora é professora de faculdade, do IVE, ela sempre traz bagagem, tudo o que eu tenho de dificuldade eu pergunto para ela, se ela não sabe ela vai e busca e traz a resposta. Do contrário, o que ela não tiver de resposta, ela busca na Secretaria com o pessoal do apoio que dá para a gente, e assim fui indo. Às vezes em quando tinha um curso, ou eu mesmo me interessava, corria na banca de revista e buscava, lia muito, pois eu gosto de ler muito e assim foi (Prof^a. Riame – classe multisseriada).

Somente no depoimento de uma das docentes entrevistadas aparecem comentários sobre o impacto causado por essa política educacional para o município como algo que trouxe sensações negativas frente à nova medida:

Eu acredito muito que o curso que eles deram, o aperfeiçoamento que eles deram ajudou muito, só que para quem soube aproveitar, para o professor que realmente quis buscar entender e se aprimorar. Porque no primeiro impacto, foi uma reação assim de negação na maioria dos professores de não querer, porque a gente já tem uma experiência do ciclo em outros, que não funcionou. E ele veio trazido de lá para cá numa ideia do ciclo que tem

em Minas Gerais, e a realidade de Minas Gerais é diferente da nossa aqui do Mato Grosso. Eles falaram muito em Magda Soares, Jussara Hoffman, Vitor Paro. Foi um trabalho muito bem feito, só não atingiu como deveria, porque os próprios professores não tiveram outra visão. Naquele primeiro momento assim, o impacto foi tão grande que às vezes impediu deles estarem vendo com outros olhos e tentando ver alguma melhoria (Profª. Paula – 3º ano do ciclo – escola urbana).

Em linhas gerais, pôde-se perceber também, nos discursos dessas docentes, que uma das preocupações a serem passadas aos professores nas capacitações era a de fornecer mais tempo para se alfabetizar o aluno a partir do CBAC, que contava com um ano a mais de estudos, entrando com seis anos de idade na escola. E as fases de desenvolvimento da escrita infantil, segundo as teorias elaboradas por Emília Ferreiro, foram aspectos que ficaram bem demarcados a partir do momento de implantação do CBAC:

O ciclo veio para respeitar o tempo da criança, o tempo de aprendizagem do aluno. Então foi implementado um ano a mais no ciclo, a criança tem um ano a mais para estar se despertando para a alfabetização (Profª. Paula – 3º ano do ciclo – escola urbana).

O que veio para nós: agora vocês vão ter que pegar alunos de seis anos para alfabetizar, com sete anos continua a alfabetização, oito eu tenho que estar alfabetizado, o aluno no final do 3º ano tem que estar lendo e escrevendo convencionalmente! Veio mais como isso, pegar, organizar com um ano a mais, mas não veio mais assim como: “não, a partir de agora a escola vai ter que se organizar desta e desta forma!” Não teve muita preocupação com isso, não teve muita capacitação em cima disso!(Profª. Wanessa – classe multisseriada).

[...] a Psicogênese foi uma diretriz marcada! Apesar de não ser um método, foi um norte para a gente diagnosticar, propor atividades e avançar! Inclusive na 2ª feira passada, de reunião, eles falaram muito, relembramos a Psicogênese, identificamos algumas hipóteses de escrita de alguns alunos que eles levaram e já entregaram uma apostila muito boa com sugestões de atividades! (Profª. Wanessa – classe multisseriada).

Agora a ênfase é na Psicogênese da Língua Escrita! (Profª Samanta – classe multisseriada).

3.3 - Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã: diretrizes para organização do ensino nas escolas varzeagrandenses.

Quando, nas entrevistas, as docentes foram solicitadas a falar sobre o que o ciclo de alfabetização trazia como proposta para o ensino e quais as diretrizes encaminhadas para o trabalho em suas salas de aula, das quatro professoras de classes multisseriadas, três disseram que não notaram grandes mudanças com a implementação do CBAC, devido ao fato de o

Programa Escola Ativa, implementado em 1999, já ter adiantado, antecipado elementos para o trabalho atual com o ciclo.

De acordo com as docentes, durante as capacitações realizadas pelo Instituto Paulo Freire, no período de implantação do CBAC com todos os professores da rede municipal de ensino, as classes multisseriadas com o Programa Escola Ativa serviram de modelo para exemplificar ações já realizadas pelas professoras de classes multisseriadas, coincidentes àquelas esperadas pelo ciclo de alfabetização. Algumas escolas chegaram a receber ônibus com professores de classes cicladas para verificarem o trabalho realizado pelas professoras de classes multisseriadas. Os depoimentos das professoras Wanessa, Samanta e Riame referem-se a esse aspecto:

O Ciclo veio para regulamentar o funcionamento da classe multisseriada. O ciclo para nós veio, mas não está sendo novidade como está sendo para outros professores. Porque tem que trabalhar por agrupamento, por fases de escrita, por fases de conhecimento e nós já fazíamos isso na Escola Ativa, porque o trabalho já era em grupo! O que está sendo bom, é que nós podemos aperfeiçoar os conhecimentos na Psicogênese da Língua Escrita, porque com o ciclo veio oferecendo capacitação, e aí o que acontece? Para a gente estar fazendo os agrupamentos e assim ficou melhor!

O que foi muito bom para nós nas capacitações foi assim que eles não falavam da Escola Ativa em si, mas dos princípios da cidadania, que deveriam reger de uma forma geral o ciclo, e aí nós percebemos que a Escola Ativa já estava dentro de tudo isto! Oh! Fazendo muito tempo, há mais tempo... E o pessoal do Instituto Paulo Freire que veio dava até oportunidade para falar e quando eles conheceram a Escola Ativa, ficaram fascinados e muitas vezes eles citavam: “A Escola Ativa já faz isso!” E isso despertou uma curiosidade muito grande de professores de outras escolas! Nós tivemos época de professores virem visitar a escola, ônibus lotado! De professores querendo visitar, professores das classes seriadas, “normais”, isso aconteceu em 2004, 2005, eu lembro que na época eles vieram e conversavam com o presidente do governo estudantil, vieram ver a sala, viram os cantinhos de aprendizagem, anotaram as coisas e diziam: “isso aqui eu vou fazer!” (Professora Wanessa – classe multisseriada).

Não trouxe muita coisa diferente da Escola Ativa, não. Eu não vi grande diferença, não. Porque, antes do ciclo, a gente já estudava a Psicogênese da língua, a Escola Ativa já estava por dentro (Professora Samanta – classe multisseriada).

Não tem diferença de Escola Ativa e Ciclo! A única coisa que tem de diferente é um módulo que vem de Brasília e que agora foi reformulado. Ele vinha mais voltado para as crianças do nordeste, para o problema social do nordeste. Agora já perdeu a validade e ele foi revalidado. Vão vir outros módulos, de acordo com a região do aluno. Aqui é centro-oeste, vão vir só com a realidade do centro-oeste (Professora Riame – classe multisseriada).

Complementando as informações no que tange às diretrizes do Programa Escola Ativa e do CBAC, as docentes foram questionadas sobre o que o ciclo trazia de diferente, as

respostas relataram, inicialmente, o fato de se antecipar o ingresso escolar das crianças de seis anos nas escolas, pois os professores precisaram trabalhar com alunos menores. Em seguida, apontaram a questão de a avaliação ser agora por relatórios ao invés de notas, e comentaram que a definição dos conteúdos trabalhados em cada ano escolar ficou bem mais clara do que no Programa Escola Ativa. Outro ponto levantado refere-se à extensão do tempo para o professor alfabetizar seus alunos. O aluno entra com seis anos na escola e o professor tem mais um ano para alfabetizar. Mencionaram, ainda, a eliminação da repetência.

O ciclo foi maravilhoso, poder incluir as crianças de seis anos. Porque eles entravam com sete anos. Porque o ciclo veio abarcar as crianças de seis anos que não estavam na escola, porque já entravam no 1º ano com sete, no 2º com oito, aí já ia para o 3º ano, 3ª série, e dois anos para alfabetizar era pouco. Então nós sentíamos falta destes seis anos já alfabetizando, e tem dado muito resultado! 2º ano, sete anos, eles já estão saindo lendo, escrevendo, conhecendo os sinais de pontuação e que diferença isso faz! (Profª. Wanessa – classe multisseriada).

Diferente para a sala de aula? A diferença foi que, antes, nós atribuíamos nota aos alunos e hoje fazemos relatórios, portfólio. (Profª. Samanta – classe multisseriada)

Agora para nós, professores, é bom, porque o tempo é estendido para alfabetizar as crianças. É tempo a mais que eles dão! Prazo para as crianças! Mais tempo para alfabetizar, tempo prolongado! Aumentou mais um ano. (Profª. Riame – classe multisseriada)

O Ciclo trouxe a não repetência! (Profª. Elisa – classe multisseriada)

Já as quatro professoras de 3º ano do CBAC que atuam nas escolas da cidade, quando interpeladas sobre a proposta do ciclo e suas interferências em seu trabalho docente, somente no depoimento da professora Janete percebeu-se uma tentativa de explicação sobre a fundamentação teórica do CBAC:

A proposta do Ciclo é você trabalhar o ciclo de formação humana, no Estado (MT) é o Ciclo de Formação Humana. É você trabalhar a fase de cada criança, então se você tem criança pré-silábica, se você tem criança silábica com valor sonoro, se você tem criança alfabética, ou silábico-alfabética. Antigamente não se trabalhava assim. Antigamente era o tradicional. O professor trazia lá a cópia e ia todo mundo copiar, não era assim antigamente, uma atividade para todo mundo. E hoje não é. A proposta é muito boa de você trabalhar as diferenças! (Profª. Janete – 3º ano do ciclo – escola urbana)

Nos demais depoimentos sobre as diretrizes do CBAC como elemento que possibilitava algo novo para o trabalho em sala de aula, as professoras apontaram que o ciclo trazia de diferente os seguintes aspectos para seu cotidiano: a) respeito ao ritmo de

aprendizagem do aluno; b) um ano a mais para se alfabetizar; c) não retenção dos alunos; d) entrada de crianças na escola aos seis anos de idade; e) trabalho com a Psicogênese da Língua Escrita; f) mudança de paradigma: deslocamento de preocupações do “que ensinar” para “como a criança aprende”; g) não reprovação do aluno. Os depoimentos a seguir exemplificam esses aspectos:

No início e como é até hoje, ele sempre vem para respeitar o tempo da criança, o tempo de aprendizagem do aluno. Então foi implementado um ano a mais no ciclo, então ele tem um ano a mais para estar se despertando para a alfabetização. Crianças que às vezes não tiveram a oportunidade de vir à escola e ter o seu tempo previsto de aprendizagem. Agora no 1º e 2º anos não se retém pelo ciclo, ele só vai poder ter a retenção no 3º ano que é o 3º ano que eu estou trabalhando. Nesse ano é o momento em que o professor pode reter o aluno, caso ele não tenha adquirido o conhecimento necessário. Então ele tem três anos previstos para ele estar conseguindo adquirir este conhecimento. Então nesses três anos, se for necessário apoio pedagógico para as crianças com mais dificuldade, ele deve ter, mas isso é coisa assim que está na estrutura lá, mas a gente não tem! (Profª. Paula – 3º ano do ciclo – escola urbana).

[...] graças a Deus, com o ciclo, agora a entrada das crianças na escola está sendo com seis anos, antes era com sete anos que ele entrava na 1ª série, então aí há anos de defasagem, entendeu? Olha, o que eu achei muito interessante... é que antes, no seriado, você ficava muito preocupado com a questão assim: O que ensinar? Agora, no ciclo, você se preocupa com o como a criança aprende, quais os processos cognitivos envolvidos nessa aprendizagem, por que este menino ficou um mês inteiro lá pré-silábico 2? E esse daqui, começou pré-silábico 2 e um mês trabalhando a fonetização, ele já teve condições de chegar no silábico alfabético, alfabético, e este daqui ainda continua aqui! Entendeu? A gente tem todo este leque de enriquecimento! (Profª. Maria – 3º ano do ciclo – escola urbana).

Aprendi com a Psicogênese, em conhecer as fases das crianças, respeitar os limites de cada um, saber que há uma... Antigamente, a gente tinha aquela visão do tradicional. Homogêneo para todo mundo! Se você não foi, problema seu! Era assim que era a visão de antigamente! Hoje não! Você não desenvolveu, o problema é meu! (Profª. Janete – 3º ano do ciclo – escola urbana).

[...] a verdadeira questão é essa. O que fica para os professores é isso: Que não pode haver reprovação! Porque agora é retido. Não há reprovação. Qual a sua opinião sobre isso? Em minha opinião, quem tem condições de avançar, avança! Mas quem não tem condições, tem que ser trabalhado ali na mesma turma, porque não adianta você avançar ele para outra série, para outro ano, se ele não vai acompanhar! Olha, quando chega no 3º ano, ninguém quer pegar a turma do 3º ano! Porque chega no final do ano, tem avaliação pela coordenadora, diretora da escola, daí esta avaliação vai para a Secretaria de Educação, daí tem a pontuação, aí que você vai ver qual é a sua classificação na contagem de pontos. Tem tudo isto! Quem vai querer pegar o 3º ano, para pegar uma bomba na mão? Isso é complicado! Complicadíssimo! (Profª. Gisele – 3º ano do ciclo – escola urbana).

Inicialmente percebem-se, a partir dos depoimentos dos dois grupos de professoras (classes multisseriadas e do 3º ano do CBAC), coincidências em alguns aspectos: a) entrada das crianças com seis anos de idade; b) aumento do tempo escolar dedicado à tarefa de alfabetizar; c) não reprovações. Os pontos que divergem se localizam nos aspectos referentes ao fato de a avaliação ter deixado de ser por nota e se adotarem relatórios descritivos. Este foi um aspecto mencionado pelas professoras de classes multisseriadas, considerado por elas como algo novo, enquanto que, para as professoras do 3º ano do CBAC, respeitar as diferenças e o ritmo de aprendizagem dos alunos foi algo apontado como inovador. Sobre o respeito às diferenças, pode-se supor que talvez não tenha sido um fator ressaltado pelas professoras de classes multisseriadas por ser um elemento já presente em seu universo de sala de aula, visto que, em seu cotidiano, convivem com turmas de alunos de diferentes anos do CBAC, o que permite talvez reconhecer mais facilmente as diferenças entre eles.

É importante frisar que a Psicogênese da Língua Escrita não foi novidade para as professoras de classes multisseriadas. O Programa Escola Ativa antecipou esse conhecimento aos professores que trabalham a partir dessa proposta.

3.4 - Organização das práticas docentes em salas de aula multisseriadas e de 3º ano do CBAC

Este item trata de caracterizar a composição das salas de aula multisseriadas e de 3º ano do CBAC, apontando quantos alunos as professoras possuíam no ano de 2009 em suas turmas, bem como as estratégias de atuação adotadas, as dificuldades, os desafios, e os pontos positivos ou negativos de se trabalhar a partir do Ciclo de Alfabetização Cidadã.

a) Composição das turmas de classes multisseriadas e do 3º ano do ciclo da escola urbana

Neste item, apresenta-se o Quadro 2, que sintetiza a organização das diferentes turmas das oito professoras.

Quadro 2 – Composição das Classes Multisseriadas e de 3º ano do CBAC

	Professoras de Classes Multisseriadas das escolas do campo					Professoras de 3º ano do CBAC das escolas da cidade			
Professoras	Elisa	Samanta	Wanessa	Riame	total	Maria	Janete	Paula	Gisele
Classes / nº de alunos por turma	1º ano = 5 alunos; 2º ano = 3 alunos; 3º ano = 4 alunos; 4º ano = 4 alunos; 5º ano = 11 alunos.	1º ano = 5 alunos; 2º ano = 5 alunos; 3º ano = 3 alunos; 4º ano = 5 alunos; 5º ano = 5 alunos.	1º ano = 4 alunos; 2º ano = 9 alunos; 3º ano = 6 alunos.	1º ano = 4 alunos; 2º ano = 9 alunos; 3º ano = 6 alunos.	18 26 19 9 16	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano
Total	27 alunos	23 alunos	19 alunos	19 alunos	88	18 alunos	28 alunos	36 alunos	29 alunos
Período de Trabalho	Matutino	Matutino	Vespertino	Matutino		Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino

De acordo com o Quadro 2, a maioria das turmas tem seu funcionamento na parte da manhã: são cinco no período matutino e três no vespertino. Quanto ao número de alunos em cada sala, nas classes multisseriadas variam de 19 a 27 crianças – duas salas do 1º ao 3º ano com 19 alunos (Profª. Wanessa e Profª. Riame) e duas salas do 1º ao 5º ano com 27 e 23 alunos (Profª. Elisa e Profª. Samanta). As classes do 3º ano do ciclo das duas escolas da zona urbana possuem entre 18 a 36 alunos, número maior do que o das classes multisseriadas. No entanto, a presença de alunos dos diferentes anos escolares do CBAC em uma só sala de aula das escolas do campo já revela a complexidade do trabalho desenvolvido nas classes multisseriadas, apesar de possuírem número reduzido de alunos por turma, se comparado às classes da zona urbana.

Quanto às dificuldades dos alunos na alfabetização, outra questão posta às entrevistadas, devido ao destaque dado à alfabetização com a implantação do CBAC, verificou-se que as quatro professoras de classes multisseriadas apresentaram maior precisão na caracterização do desempenho de suas turmas do que as quatro professoras do 3º ano do ciclo das escolas urbanas, talvez pelo fato de lidarem com várias turmas dos diferentes anos no mesmo espaço de sala de aula, o que possibilita atender às especificidades individuais.

No Quadro 3 localiza-se o conjunto das turmas atendidas pelas docentes, incluindo o número dos alunos de cada ano escolar que não se encontram alfabetizados. É importante destacar que por aluno não alfabetizado entende-se que é aquela criança que apresenta desempenho insuficiente para o ano escolar que frequenta.

Quadro 3 – Composição das classes e o número de alunos não alfabetizados

	Professoras de Classes Multisseriadas				Professoras de 3º ano de Ciclo			
Professoras	Elisa	Samanta	Wanessa	Riame	Maria	Janete	Paula	Gisele
Composição das Classes / n° de alunos ainda não alfabetizados	27 alunos: 1º ano = 3 alunos; 2º ano = 1 alunos; 3º ano = 1 alunos; 4º ano = 1 alunos; 5º ano = 0	23 alunos: 1º ano = 2 alunos; 2º ano = 1 alunos; 3º ano = 1 alunos; 4º ano = 0 alunos; 5º ano = 1 alunos;	19 alunos: 1º ano = 1 alunos; 2º ano = 2 alunos; 3º ano = 2 alunos.	19 alunos: 1º ano = 2 alunos; 2º ano = 1 alunos; 3º ano = 1 alunos.	18 alunos A maioria tem muita dificuldade, acha que uns 8 alunos não sabem ler.	28 alunos Tem uns 5 alunos que não sabem ler	36 alunos Tem uns 5 alunos que não sabem ler.	29 alunos Esta professora não se recorda direito quantos não sabem ler, possui uma sala com muitos níveis de aprendizagem. Diz que poucos são os alunos silábicos-alfabéticos.
	Total não alfabetizados = 6 alunos	Total não alfabetizados = 5 alunos	Total não alfabetizados = 5 alunos	Total não alfabetizados = 4 alunos	Total não alfabetizados = 8 alunos	Total não alfabetizados = 5 alunos	Total não alfabetizados = 5 alunos	

Nota-se que todas as professoras têm, em suas turmas do 3º ano escolar do CBAC, alunos não alfabetizados. As quatro classes multisseriadas possuem um total de 19 crianças frequentando o 3º ano do ciclo e, dentre essas, há cinco alunos não alfabetizados. Também se nota, nas turmas das professoras Elisa e Samanta, que trabalham com crianças do 4º e 5 anos do ciclo, a presença de alunos não alfabetizados. As quatro classes das escolas urbanas têm um total de 111 alunos no 3º ano escolar, com aproximadamente 18 crianças ainda não alfabetizadas. Esse número pode ser maior, pois a professora Gisele, que possui 29 alunos, não soube informar quantas crianças de sua turma não sabem ler e escrever. Esses dados permitem supor que embora sejam realidades escolares distintas (campo e cidade), ambas apresentam uma heterogeneidade nos níveis de aprendizagem, exigindo de seus docentes práticas e condutas pedagógicas parecidas e adequadas às orientações propostas pelo CBAC para garantir a aprendizagem de todos os alunos.

b) Estratégias de atuação nas classes multisseriadas e de 3º ano do CBAC

Este item caracteriza a atuação docente a partir das diretrizes do CBAC que propõem as estratégias para a condução do processo de ensino e aprendizagem.

Nas classes multisseriadas, considerando-se os aspectos formais de sua organização – ter mais de uma turma em um mesmo espaço com uma única professora – as práticas realizadas pelas docentes parecem estruturar-se por uma rotina que exige uma construção dinâmica, envolvendo a divisão do trabalho em grupos com crianças de diferentes anos do ciclo escolar, bem como níveis de aprendizagem diferenciados, com inúmeras atividades para cada grupo, além de atividades específicas para crianças com dificuldades pontuais. A própria estrutura multisseriada, com os princípios do Programa Escola Ativa, parece ter dado a chave para um desempenho melhor no trabalho docente, favorecendo atualmente o trabalho com os ciclos. Os depoimentos a seguir revelam a forma de organização do trabalho e as atividades desenvolvidas com as classes multisseriadas.

*Eu, por exemplo, o que eu faço: eu pego a história do João e Maria. Quem está alfabético, eu peço para reescrever a história, quem está silábico, eu vou trabalhar uma cruzadinha, ou pedir para escrever com o alfabeto móvel os personagens da história, o que está lá pré-silábico, eu vou pedir para identificar o nome João, ele olha lá e vai identificando e assim vai... é o mesmo tema, e cada grupo vai trabalhando de forma diferente. **Pelo que você está me falando, isso é tranquilo para você, né?** Eu chego em sala de aula com essa mentalidade, não tenho preguiça, eu já entro sabendo, organizo os grupos e começo a trabalhar! Isso! Por exemplo, eu faço o ditadinho e eu já sei exatamente em qual fase que cada um está. Daí eu grupo! Sempre com um nível a mais, um pré-silábico, ainda inicial, nas*

garatuñas, com um pré-silábico 2 ou um pré-silábico sem valor sonoro, com um com valor sonoro! Para eles irem se entrosando, daí já vai alfabetizando e eu vou colocando junto com outro grupo. Por isso às vezes a gente tem aluno que já está no 2º ano, mas já faz atividades lá no 3º, porque ele dá conta daquela atividade e aí eles não preocupam muito com série, eles até esquecem em que série, ano estão! [...] Eu aqui estou com 19 alunos, estou com uma turma excelente! Aí o que acontece, eles vão pulando, tem que ir para outra fase? Tem! Mas a hora que vem alguém da Secretaria, o diagnóstico na prática: Não, este aqui não está certo! Isso é o que tem acontecido! Eu me baseio nas atividades e cada aluno uma atividade diferente! Muitas vezes tem um grupo ali com dois alunos, vai ser uma atividade para aqueles dois, uma para outros três, outra diferente! **Quantas atividades você faz por dia?** Eu faço muitas, muitas. Sexta feira mesmo, teve um grupo dos silábicos sem valor sonoro, eles fizeram cinco atividades que foram diferentes de outras cinco que eu trabalhei lá no silábico com valor sonoro, com que eu trabalhei lá no alfabético. Então todo dia é assim, eu preparo de 15 a 20 atividades para toda a turma! É assim: você não senta um minuto e você está observando a todo momento e tem alunos! Que de um dia para outro ele pode mudar de fase! Porque às vezes falta só uma coisinha e quando ele vê, ele já pegou aquilo ali e você não pode, por exemplo, considerá-lo como silábico sem valor sonoro. Como eu tenho uma aluna Emile, ela estava no silábico sem valor sonoro, só que ela é tão esperta, que ela já percebeu que, para escrever cavalo, por exemplo, eu não posso colocar qualquer letra, ela já está colocando AAO, já passou para o silábico com valor sonoro. O que eu fiz? Eu mantive ela nesse grupo, que ainda está sem valor, mas eu não já não posso mais trabalhar atividades que eu vou trabalhar com outros dois que estão sem valor. Então eu já ponho atividades a mais, às vezes eu passo no caderno, eu tô sempre assim, com aquela lista de atividades que eu posso propor em cada fase e já elaborando uma ou outra! Às vezes tem algumas que eu nem planejei, mas que surgiu naquele momento ali e eu já ponho, eu anoto no caderno de plano rapidinho! Fiz essa, essa e essa! No momento da aula, eu já tenho um tempinho, eu vou e já ponho! (Profª. Wanessa – classe multisseriada).²⁵

Porque de repente tá lá, o aluno no 2º ano do ciclo e não sabe o alfabeto, aí o que ele for passar para o 1º ano ele tem que passar para estes dois, três alunos que estão lá com esta dificuldade e nesse caso pode ficar a mesma atividade. Mas têm aqueles que já estão bem adiantados, você pode correr com ele porque ele não pode ficar ali parado naquele mesmo negócio, não! Bom, pelo menos eu faço isso e a diretora dá apoio. Aí, quando chega no final do ano, a gente senta para ver qual aluno tem a possibilidade de passar para a série seguinte, aí os que não ficam lá retidos continuam na mesma série (Profª. Riame – classe multisseriada).

As professoras Wanessa e Riame trabalham com turmas formadas por alunos do 1º ao 3º ano do CBAC. Nota-se, em seus depoimentos, ênfase na proposição de atividades voltadas à alfabetização. Ambas destacam a necessidade de formar grupos de alunos com diferentes níveis de aquisição de leitura e escrita e organizar atividades diferenciadas para os que se

²⁵ As frases escritas em negrito nos depoimentos que aparecerem ao longo do texto são intervenções da pesquisadora.

encontram no início do processo de alfabetização e para os alunos mais adiantados. A professora Wanessa detalha mais sua forma de trabalho; inclusive recorre à ajuda mútua entre os alunos de diferentes níveis, o que parece não ocorrer na turma da outra docente.

Já as professoras Samanta e Elisa trabalham com classes multisseriadas, compostas por alunos do 1º ao 5º ano do ciclo escolar. Suas falas trazem alguns aspectos pertinentes às turmas do 4 e 5º anos, embora se observe ênfase nas questões da alfabetização.

Estou fazendo sempre assim, começando pelo nome, trabalhando em cima do nome e, ao mesmo tempo, eu tô fazendo uma mistura, uma salada, rrsrrsrs. Ao mesmo tempo eu estou trabalhando com o nome, aí tem atividades em que eu trabalho com as vogais, que é tradicional né? Aquele tradicional, aí já trago outra atividade dentro do nome, mesmo com as sílabas, aí eu volto nos nomes, daí eu volto nas vogais, é assim que eu estou, no vai e volta... Eu não sei se eu tenho um método, não! [...] Mas eu dou também atividade diferente para este que está com dificuldade. Não deixo de dar a mesma atividade, só que uma criança vai fazer com mais facilidade que a outra, que não tem coordenação motora direito, porque ela já tem. [...] De novo a musiquinha de peixe, que fala de peixe... “Como pode um peixe vivo”, aqui a letra P e a letra O, dia 18. E aqui mandei pintar a letra A e a letra S, olha! Aí li com eles, cantei, ali mesmo na sala. Fiz separado para os grupos. A diferença, sabe o que é? Não é todo professor que tem isso de estar andando na sala, separando um grupo do outro, porque este grupo do 1º não tinha nada a ver com o grupo do 1º ano ali. O 5º ano está vendo eu trabalhar aqui, mas eu não estou lá na frente, passando para todos a mesma coisa! Eu li com eles isso daqui, eu dei uma cantada com eles, baixinho e para cada um individual. Eu passo textinho para o 1º ano copiar do quadro, texto pequeno, porque, enquanto eles estão copiando, os outros estão fazendo outra coisa. Olha, esta parte aqui no outro caderno, é exercício tradicional, olha aqui, dia 18, olha quanta coisa ela fez no dia 18. É incrível! E tem professor que joga a responsabilidade para a criança, tem professor que dá dois exercícios só e deixa o tempo todo, a manhã inteira a criança fazendo. Se ela deu conta, eu juro para você, ela fez tudo aqui, eu dei para ela. O que estou falando para você, a dificuldade não é do aluno, ele aprende. É a gente que dificulta a criança, o professor. É como eu estou te falando, o negócio é encontrar um caminho, para começar (Profª. Samanta – classe multisseriada).

A metodologia que a Escola Ativa trouxe e que passou a fazer parte da minha realidade foi o trabalho em grupo (Profª. Elisa – classe multisseriada).

Quanto ao perfil das quatro professoras que atuavam no 3º ano do CBAC, Maria, Janete e Paula trabalhavam em uma mesma escola, e Gisele em outra escola da cidade.

Quanto às estratégias metodológicas utilizadas em suas classes de 3º ano do CBAC, pelas entrevistas das professoras Maria, Janete e Paula, no ano de 2009 a escola decidiu (coordenação e direção) realizar uma redistribuição dos alunos, decidiu por um reagrupamento das crianças, devido à percepção que tiveram num primeiro momento do ano

letivo, de que suas turmas eram mistas em seus níveis de conhecimentos e aprendizagens, eram muito heterogêneas e, de certa forma, esse fator dificultava o trabalho. Dessa forma, os 82 alunos matriculados foram redistribuídos em uma turma de 18 alunos caracterizados com grandes dificuldades; uma de 28 alunos caracterizados como alunos medianos, que possuíam algum conhecimento, mas não o suficiente para um 3º ano, e uma turma com 36 alunos considerados alfabetizados. O depoimento que se segue explicita detalhadamente essa estratégia metodológica inicial:

*[...] Como funcionou esta estratégia da escola? São três terceiros anos, foram pegos alunos dos três terceiros anos, feito um diagnóstico tanto na leitura quanto na escrita, na interpretação, na produção, então foi feito este diagnóstico com todas as turmas e aí foi feita análise por conhecimento: esse aluno já lê, já interpreta, já produz textos, então nós reorganizamos os alunos entre as três professoras. Eu fiquei com a turma de crianças que estão com o nível de conhecimentos mais além, a gente não pode nem dizer que é um conhecimento mais além, mas um conhecimento no nível do 3º ano, que fizeram este acompanhamento. Agora tem as crianças que ficaram naquele processo que estão quase lá e as crianças que ainda não conseguiram atingir. Então, o que a gente se propôs? Então eu fiquei com a turma com um nível de conhecimento maior com 36 alunos, a minha sala é a que tem mais alunos. A professora que ficou com o nível intermediário ficou com a faixa de 26 a 28 alunos e a professora com a sala com menos alunos, com mais dificuldades, mas com menos alunos. **Quantos alunos?** Está com 18 alunos. E estes alunos que estão na sala com dificuldades, todas as quintas feiras no contra turno, eles vêm ter aulas de reforço comigo. Então eles vêm e ficam comigo, só que, por exemplo, como são 18 alunos, vêm nove numa semana, nove na outra semana, porque tenho que fazer um trabalho individual. **Vocês tiveram a ideia, vocês três, professoras?** Não. Partiu da coordenação e direção da escola. Porque este reagrupamento foi feito também com o 2º ano da escola (Profª. Paula – 3º ano do ciclo – escola urbana).*

A partir dessa estratégia maior adotada pela escola, cada professora, ao que parece, procurou pôr em prática as diretrizes emanadas pelo CBAC, juntamente com as determinações da Secretaria de Educação. É importante frisar que, em seus discursos, apontaram que tentavam realizar agrupamentos produtivos em sala de aula – grupos de alunos por fases de desenvolvimento semelhantes, juntamente com atividades diferenciadas para cada grupo que se localizava em um determinado patamar de conhecimentos. Citaram que, mesmo com muitas dificuldades, como classes superlotadas, indisciplina e até deficiências psicológicas não aparentes como fatores prejudiciais à execução de uma metodologia mais voltada para os grupos de trabalho produtivo, tentaram implementar tal medida. O depoimento da professora Janete ilustra o que está sendo dito:

*Eu tento alfabetizar, ao mesmo tempo, um aluno que não conhece uma letra sequer e outro que preciso já ensinar a produzir um texto! Como você faz isso? **Como você fazia isso?** Esperneava na sala, quase morria de tanto trabalhar! Como é que você faz? Às vezes a gente separa as turmas, para cá ficam os pré-silábicos, os silábicos com valor sonoro, aqueles que estão começando, para cá eu ponho os alfabéticos e os silábicos alfabéticos para um ajudar o outro, aí você separa a sala em duas, aí você sai mortinha no final! Daí você dá metade aqui! Aí a gente tá dando aula parecendo lá o multisseriado! A gente volta lá no multisseriado! É mais ou menos isso! Então é por isso quando o professor diz que trabalha lá no multisseriado: O ciclo é! Você trabalha no multisseriado! Nas multi hipóteses, né? A prefeitura cobra, a Secretaria de Educação cobra as atividades diferenciadas, vem avaliação para avaliar se os professores estão fazendo as atividades diferenciadas, se o professor está desenvolvendo projetos dentro da sala. É um sufoco danado! Não é assim: Planejei a minha aula, chego aqui, dou minha aula e pronto! Você vai planejar cinco planejamentos para uma aula só! Um pouquinho aqui... Um pouquinho aqui... (referindo-se aos grupos em sala de aula) E o inferno de você com esta criançada na sala de aula! A palavra certa é esta mesma! Há indisciplina, eles não param! Tem aluno que não acompanha, aquele lá do 3º ano, aquele que não lê, não escreve, não acompanha, aquele que produz! Ele não quer fazer, ele rejeita, vira briga! Nooossa!!! O professor, como ser humano, passa por uns bocados!!! O aluno se sente menos, pois está há três anos estudando e até agora não conseguiu! Porque nós temos alunos com problemas de aprendizagem, déficit de atenção, aluno com problema! Vamos dizer assim, especiais! Não são tão especiais, não são visíveis! As deficiências não são tão visíveis! Mas tem crianças que não conseguem reter! Você acabou de falar: Que cor é esta? Rosa! Crianças com dez, 11 anos de idade que olham para você e diz: não sei! Dois minutos depois... E é assim, oh! A sala que eu peguei ano passado era assim! Tinha 29 alunos e eu tinha uns dez alunos, tudo assim, não eram especiais porque não tinham laudos! Aí tem mais outro detalhe, nem você trabalhando diferenciado, você tem que dar atenção especial para estes alunos! Não tem deficiência física aparente, mas é aqui! (aponta com a mão para a cabeça). São crianças que passaram da hora de nascer! Crianças que o pai e a mãe usam drogas! Bebida alcoólica durante a gravidez, a mãe usou! Um monte de fatorzinhos! Um monte! Nasce tudo criança, e a hora que você fala não é um defeitinho, mas na hora da aprendizagem?! Eu tinha um caso o ano passado: Ruan, dava até dó! Tinha dia dele chorar na sala de aula! Ele não conseguia contar, daqui até aqui: um, dois, três, quatro... Chegava no quatro e ele: Ah? Ele olhava para você e: Ah? E aí para você trabalhar isso? Não sabia (Profª. Janete – 3º ano do ciclo – escola urbana).*

O depoimento da professora Janete traz um elemento interessante que precisa ser ressaltado. As classes do 3º ano do ciclo, nas escolas urbanas, estão parecidas com as classes multisseriadas do campo, talvez porque as professoras das classes multisseriadas têm que elaborar mais de um planejamento diário, atividades diferenciadas para seus alunos, visto que, em suas turmas, possuem estudantes dos diferentes anos escolares.

A professora Gisele, do 3º ano do CBAC, pertencente à outra escola do município, não conseguiu implementar os grupos de trabalho produtivo. Em sua fala, comenta sobre as

dificuldades pessoais que a impediram de implementar a estratégia e aponta que procura trabalhar com um texto igual para todas as crianças de sua sala de aula.

*A minha maior dificuldade é de trabalhar atividades diferentes, de achar atividades para suprir as necessidades daquele aluno, é complicado, porque o tempo que eu tenho também é curto, né? **Como você faz quando você entra em sala, já que é tão heterogênea? Você faz atividades diferenciadas ou atividades iguais para todo mundo?** Não, eu sempre trabalho com texto, trabalho a partir desse textinho, daí a gente faz leitura no quadro, fazemos interpretação oral, depois interpretação escrita, faço também para ver se melhora a leitura. Daí trabalho com textos recortados, plastificados, para levar para a casa, para fazer leitura em casa. Aí eles vêm para a sala de aula, passo atividade no quadro, e enquanto eles vão fazendo a atividade do quadro eu já vou tomando leitura. Tem aluno que, do jeito que ele leva o textinho para a casa, para esta leitura, para este apoio em casa, ele volta no outro dia que nem tirou do caderno. Coloca no meio do caderno e volta do mesmo jeito e quando você chama para ler, você sabe aquele aluno que leu em casa, e mesmo ele não sabendo ler, ele decorou pelo menos uma linha deste textinho, quando o aluno não sabe ler. Quando ele sabe ler, mesmo ele levando para a casa e não lendo em casa, ele tem dificuldade para ler, ele fica soletrando, porque ele não fez essa leitura em casa, então ele não tem nem noção do que fala este texto. E no final do ano a Secretaria quer resultados bons! Eles não querem nem saber; a escola que se vire, porque eles querem resultados bons, para colocar lá no gráfico deles, que o município tá lá no topo!(Prof^a. Gisele – 3º ano do ciclo – escola urbana).*

Em resumo, as estratégias utilizadas pelas docentes em ambos os contextos, classes multisseriadas e 3º anos ciclados do CBAC, resultantes dos dados das observações realizadas nas respectivas salas de aula e das entrevistas com as oito docentes, podem ser sintetizadas e visualizadas no quadro de número 4, construído a seguir:

Quadro 4: Estratégias de atuação docentes, duas lógicas: multisseriadas x 3º ano do CBAC

Professoras	Configuração das classes	Estratégias de atuação docente					
Classes Multisseriadas	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano	Divisão dos alunos em grupos de trabalho. Grupos formados por alunos de diferentes anos escolares.	Atividades diferenciadas para cada grupo em sala, baseando-se nos níveis de aprendizagem de cada grupo formado em sala.	Elaboração de atividades específicas para crianças em sala de aula com dificuldades pontuais.	De acordo com o ritmo da aula há necessidade de elaboração de atividades no momento em que a aula acontece.	Ajuda mútua entre os alunos dos diferentes anos escolares presentes em sala de aula.	Elaboração de 15 a 20 atividades diárias para a sua classe.
Classes do 3º ano do CBAC	3º ano do CBAC	Redistribuição dos alunos em salas visando homogeneização das turmas.	Agrupamento produtivo: grupos de alunos com fases de desempenho semelhantes.	Atividades iguais para toda a turma.	_____	_____	Elaboração de em torno de 6 atividades diárias para a sua classe.

Observam-se, na configuração do quadro 4, dois contextos prevalecendo, duas lógicas construídas, duas situações e experiências bem diferenciadas. As professoras de classes multisseriadas, com alunos que variam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, talvez pelo contexto imposto (de multissérie), têm uma atuação em sala de aula mais dinâmica que as professoras do 3º ano do CBAC, conforme variações de estratégias de atuação utilizadas. O próprio ambiente exige e solicita, a todo instante, variadas estratégias metodológicas para que a professora possa conduzir todos os anos escolares presentes em sua classe. As professoras do contexto multisseriado não têm como opção realizar a redistribuição dos alunos em classes separadas, formando turmas de crianças com grandes dificuldades, turmas com dificuldades medianas ou turmas alfabetizadas. Não há professoras nem espaços escolares para tal medida. Com isso, as professoras dividem os alunos em grupos na sala de aula. Realizam agrupamentos de todas as formas possíveis, propõem atividades em grande quantidade e qualidade diversificadas, aproveitando os conhecimentos fornecidos pelo Programa Escola Ativa e, de certa forma, fazem com que seus alunos avancem nos conhecimentos propostos para cada ano escolar.

Já com as professoras do 3º ano do CBAC, observa-se, como primeira conduta pedagógica, a estratégia da redistribuição dos alunos em três classes. Tais docentes tentaram, em busca da homogeneização das turmas, diminuir angústias, trabalhar as diferenças de aprendizagem consideradas discrepantes, classificando os alunos em turmas boas, medianas e com dificuldades de alfabetização. Desta forma, percebeu-se a configuração de um cotidiano da atuação docente que responde à elaboração e execução de poucas estratégias de ação para com a aprendizagem de seus alunos. Além da redistribuição das crianças em classes distintas, por grau de dificuldades, nota-se, como outra estratégia, apenas a execução de atividades iguais para toda a turma e em pequena quantidade. É importante registrar apenas a intenção de se realizarem agrupamentos produtivos em sala de aula pelas professoras do 3º ano do CBAC. As entrevistas realizadas com as quatro docentes nas escolas da cidade sinalizaram a não realização de tais agrupamentos, o que, na verdade, corresponderia à divisão do trabalho em grupos efetuada pelas professoras de classes multisseriadas.

Alguns apontamentos resultantes das observações realizadas nas duas escolas: uma multisseriada, no campo, atendendo às crianças do 1º ao 3º ano e outra de 3º ano do CBAC, na cidade, auxilia a cotejar melhor o que as professoras disseram e o que se pode constatar com as observações feitas.

Assim, a escola com classe multisseriada selecionada para a observação foi a da professora Wanessa, por ter demonstrado, em sua entrevista, grande entendimento sobre a

proposta do CBAC. Essa professora atuava no período vespertino. Dentre as quatro professoras entrevistadas das classes cicladas do 3º ano escolar, selecionou-se uma docente com atuação no período matutino. Entre as professoras Maria e Paula, optou-se pela professora Paula, por seu desempenho na entrevista, sendo mais uma docente que pareceu ter bom entendimento da proposta do CBAC, o que tornou possível também adequar os dias e horários entre as turmas da cidade e do campo. As observações foram realizadas em três semanas em cada umas das duas salas de aula, totalizando 15 dias de observação em cada.

Os aspectos destacados durante a observação referiram-se aos procedimentos de rotina diária percebida tanto na classe multisseriada quanto na classe ciclada de 3º ano da escola urbana. No quadro 5, a seguir, localizam-se os aspectos referentes às atividades que aconteciam no pátio escolar, antes de as crianças se dirigirem às salas de aula; aos aspectos referentes à dinâmica de trabalho em sala de aula; aos aspectos observados no momento de intervalo das crianças; às atividades destinadas à tarefa em casa e ao comportamento referente à direção e à coordenação da escola.

Quadro 5 – Comparativo da Rotina de Trabalho: classe multisseriada e 3º ano do CBAC

Rotina	Classe Multisseriada	3º ano do CBAC
Pátio Escolar: Antes da entrada na sala de aula	<p>Todos os dias os alunos são dispostos em círculo para os avisos do dia e recados por parte das professoras.</p> <p>Espaço livre para apresentação espontânea dos alunos.</p> <p>Toca-se um sininho para avisar que a aula começou, quando chega o intervalo ou quando terminou .</p>	<p>Todos os dias, todas as salas dispostas em fila, um aluno atrás do outro, para avisos e recados da coordenação e direção escolar.</p> <p>Apresentações feitas pelos alunos e elaboradas pelo professor.</p> <p>Toca-se uma sirene em todos os momentos necessários.</p>
Dinâmica de sala de aula: a) Equipamentos dentro de sala de aula	<p>Ventiladores; Água filtrada para beber dentro da sala de aula, disposta em garrafa plástica, para ser consumida a partir da</p>	<p>Ar condicionado.</p> <p>Prateleira com livrinhos paradidáticos.</p> <p>Armário de aço ao fundo da sala.</p>

	<p>necessidade do aluno a qualquer momento durante a aula.</p> <p>Cantinhos de aprendizagem: Matemática, Português, Ciências, História e Geografia</p> <p>Armário de aço na parede lateral da sala.</p>	
b) Comportamento do professor para com os alunos	<p>Procurava ser atenciosa, olhava nos olhos do aluno para explicar, pois se sentava junto aos grupos para sanar dúvidas, ensinar ou atender individualmente, sentando-se ao lado do aluno.</p> <p>Voz mais compassada, calma, procurava corrigir a criança emitindo frases com delicadeza e firmeza. Sem deboches.</p>	<p>Procurava explicar as dúvidas na maioria das vezes na frente da sala, em frente ao quadro, para todos de uma vez só. Olhava sempre de longe para as crianças. Em raras ocasiões foram direcionados olhares mais próximos. O seu atendimento individual, quando realizado com o aluno, era na mesa da professora.</p> <p>Voz mais estressada, falava alto, às vezes gritava e se dirigia às crianças para corrigi-las em tom de ironia, de deboche.</p>
c) Comportamento dos alunos para com o professor	<p>Diálogo sem receio. Transitavam na sala à vontade, inclusive nos cantinhos com materiais pedagógicos. Podiam ir ao banheiro quando precisassem, sem precisar pedir ao professor.</p>	<p>Sempre com receio, quase não se dirigiam à professora. Só podiam levantar para sair para o recreio. Ir ao banheiro, só em extrema necessidade, com a permissão da professora.</p>
d) Forma de organização do espaço em sala de aula	<p>Sempre em grupos. Ora grupos de alunos de um mesmo ano, ora alunos de anos escolares diferentes. Às vezes a professora saía com um grupo para fora da sala de aula para atividade específica e os demais ficavam calmamente esperando o seu retorno.</p> <p>Professor sempre de pé,</p>	<p>Sempre em fila, um atrás do outro. Em nenhuma das três semanas de observação foi realizada organização diferente.</p> <p>Professor sempre em pé,</p>

	<p>circulando entre os grupos, abaixando-se e explicando coletiva ou individualmente.</p> <p>Presença da Gestão Estudantil: alunos ajudam a gerenciar questões operacionais na escola.</p> <p>Os alunos preenchem o cartaz de presença cotidianamente. Cada um se deslocava até o cartaz e assinava sua frequência.</p>	<p>andando entre uma fila e outra de alunos. Sempre falando e explicando para todos em voz alta.</p> <p>Organização do ambiente de sala de aula exclusiva da docente.</p> <p>Chamada sempre em voz alta, realizada pela professora todos os dias no início da aula.</p>
e) Atividade Pedagógica relacionada com a leitura e a escrita	<p>Programava de 15 a 20 atividades para os alunos - 1º ano ao 3º ano.</p> <p>Organização dos próprios alunos, todas as quartas feiras, das 15:30h às 17:00h sobre o Momento da Leitura. Esse momento era coordenado por três alunos do 5º ano (da outra sala), que escalavam toda um grupo de alunos – com participantes de todos os anos escolares – que, por livre e espontânea vontade, se candidatavam à leitura. Cada criança escolhia um texto ou livro para ler e, através de um microfone e caixa de som para todas as crianças da escola, participavam como que de um concurso de leitura. Nas observações, sempre se mostraram atentos, participativos e animados para a atividade.</p>	<p>Programava de cinco a sete atividades para os alunos do 3º ano.</p> <p>Pintura em sala de aula de um livrinho de histórias sobre o meio ambiente, trazido pela professora. Realizaram a atividade em silêncio, cada aluno em sua carteira de trabalho.</p>
Intervalo / Recreio	<p>Lanchavam em sala de aula.</p> <p>As crianças circulavam livremente no pátio da escola.</p>	<p>Lanchavam em sala de aula.</p> <p>As crianças circulavam no pátio da escola, monitoradas pelo zelador, coordenadora e diretora.</p>
Atividades para casa	Todos os dias levavam	Todos os dias levavam

	atividades para casa, uma atividade diferente para cada grupo.	atividades para casa, sendo a mesma para todos os alunos.
Comportamento da Direção x Coordenação das Escolas com os alunos	Formal, com recados no momento da roda.	Formal. Além dos recados, antes de entrarem em sala de aula no pátio escolar, passavam nas classes, quando necessário, falando com as crianças em tom de voz intimidador, ameaçador.

De acordo com os apontamentos registrados no quadro 5, é visível que se trata de duas realidades bem distintas. Desde o modo de acolher as crianças no momento de chegada, com um sino tocando suavemente, ou por meio de sirene estridente. A organização das crianças, em roda, antes de entrar na sala de aula, sugere que todos se olham, ocupam uma mesma posição, todos são iguais, pois não se sabe onde começa ou se termina uma roda, ao invés de exclusivamente olhar para a nuca do colega, dispostos uns atrás dos outros, revelando posição de disciplina, rigidez e dominação.

A realidade verificada na classe de 3º ano do CBAC, durante os 15 dias de observações realizadas nos meses de maio a julho de 2009, não foi condizente com os discursos apresentados pelas docentes. O cenário estampado na classe de 3º ano foi o de uma classe com uma metodologia de trabalho da escola nos moldes tradicionais de ensino, onde se tem como exemplo o professor à frente de uma sala de alunos sentados em fileiras, aprendendo e respondendo a uma única atividade de cada vez.

A dinâmica de trabalho em sala de aula é oposta, quando se comparam as duas classes. Desde a forma de organização espacial e seu mobiliário, a maneira como as professoras se comportam ao explicar o conteúdo, a quantidade de atividades preparadas pelas docentes, além da organização sempre em grupos ou sempre em fileiras. As diferenças entre as múltiplas atividades para a multisseriada e o número de atividades reduzidas para a turma de 3º ano se mostraram gritantes. Foram muitas as atividades diferenciadas propostas pela professora de classe multisseriada. Uma das que mais chamou a atenção foi a denominada de “Momento de Leitura”, pelo interesse demonstrado por todos os alunos da escola em participar. Essa atividade era realizada todas as quartas-feiras após o recreio. A professora delegava a coordenação e a organização da atividade aos alunos maiores da escola – alunos do 4º e 5º anos escolares – que, por sua vez, conduziam os menores. Os alunos do 4º e 5º anos montavam um palco para as apresentações de leitura no pátio escolar, equipado com um microfone e caixas de som, e convidavam e inscreviam os alunos de todas as classes que

quisessem apresentar aos demais colegas da escola uma leitura que haviam feito durante a semana. Qualquer leitura era válida, desde uma poesia, uma narração, um conto, uma música. Dessa forma, enquanto um aluno ia à frente, subia ao palco, pegava o microfone e fazia a sua leitura, os demais alunos ficavam sentados ao redor do palco, ouvindo com atenção.

Em contrapartida, a classe de 3º ano realizava atividades sempre muito semelhantes, com a sua apatia quase cotidiana. O que se diferenciava, às vezes, eram as pinturas de livros ou desenhos mimeografados propostos pela professora.

As figuras 3 e 4 permitem averiguar como se compunham as duas realidades, evidenciando diferenças na condução do trabalho:



Figura 3 – Escola com classe multisseriada – Organização Espacial



Figura 4 – Escola com classe de 3º ano do CBAC – Organização Espacial

O comportamento dos alunos também se destaca de um contexto para outro. Na classe multisseriada, pareceu mais tranquilo. As crianças transitavam livremente, tanto para resolverem as atividades nos grupos, sempre falando com os colegas, quanto para beber água e ir ao banheiro, ao recreio, ou pedir explicações para a professora. Pelo que se pode observar, o espaço físico permitia essa dinâmica. A classe era organizada em grupos de trabalho, as mesas proporcionavam o agrupamento, a água foi colocada em outra mesa dentro da sala de aula, com acesso a todos os alunos e era mantida fresquinha pela merendeira da escola, como se vê na figura 5.



Figura 5– Escola com classe multisseriada – Organização Espacial – Estratégia da água

Observou-se que, na classe multisseriada, a porta da sala de aula permanecia aberta sempre, já que a sala não possuía ar condicionado. Isso pareceu facilitar o trânsito livre dos alunos para fora da sala durante as aulas, quando necessitavam ir ao banheiro. Percebeu-se, ainda, que os alunos também percorriam com liberdade os espaços escolares durante o recreio, talvez pelo fato de se ter um número menor de alunos ao todo na escola com classes multisseriadas, quando comparada à escola de 3º ano na zona urbana.

Na escola da cidade, a classe de 3º ano do CBAC observada caracteriza-se pela rigidez no que tange à organização do espaço físico da classe, ao comportamento da professora e à forma de desenvolver o trabalho em sala com as crianças. Sempre se dirigindo aos alunos em tom de imposição, a professora conduzia a sua aula sem possibilidade de os alunos conversarem entre si, nem levantarem para qualquer coisa. As crianças ficavam quietas e aparentavam receio. Inclusive durante as observações em uma semana destinada às avaliações, os alunos foram obrigados a ficar em suas carteiras enfileiradas com somente um lápis, uma borracha e mais a folha de prova, como é feito em concursos públicos e vestibulares. Num tom agressivo e rígido, a professora se dirigia aos alunos pedindo que não olhassem para os lados e que colocassem todas as mochilas na frente da sala, embaixo do quadro de giz. A figura de número 6 ilustra tal situação:



Figura 6– Escola com classe 3º ano do CBAC – Organização Espacial – Dia de Prova

Com o ar condicionado ligado e a porta sempre fechada, os alunos precisavam do aval da professora para qualquer movimento diferenciado.

O recreio era o momento de maior descontração das crianças da classe de 3º ano. Elas corriam muito, como se quisessem extrapolar toda a energia que deveriam conter em sala de aula.

Apesar das diferenças entre as duas realidades escolares, algumas semelhanças foram notadas. Uma delas refere-se à distribuição da merenda.

Nas duas escolas, a merenda era distribuída dentro da sala de aula para que, ao sair ao pátio, os alunos pudessem se preocupar apenas em brincar e interagir.

Outra semelhança observada diz respeito às atividades propostas como tarefa de casa. As duas professoras, ao final das aulas, encaminhavam atividades para casa, com uma diferença. A professora da classe multisseriada, Wanessa, mandava atividades diferenciadas para cada grupo de alunos, enquanto que a professora Paula, do 3º ano do CBAC, encaminhava uma única atividade para toda a classe.

Retomando o último aspecto descrito no quadro 5, tanto no contexto de classe multisseriada localizada no campo quanto no 3º ano do ciclo de alfabetização na cidade, podem-se apontar diferenças.

O relacionamento da coordenação e direção da escola de 3º ano do CBAC pareceu ser mais rígido. Em alguns momentos, a coordenadora e a diretora, além de repassarem seus avisos no momento de chegada na escola quando os alunos estavam em fila, estiveram presentes também em sala de aula para dar recados em tom de cobrança. Exemplo: Avisaram, na semana de prova, que o aluno que faltasse só poderia fazer outro exame se trouxesse atestado médico, em tom ameaçador. Em outro momento, entraram para repreender alunos, bem como para simular a provinha Brasil. Nesse dia, a professora Paula e a pesquisadora foram convidadas a se retirarem da sala de aula para que a coordenadora e a diretora aplicassem uma provinha, criada por elas para treino, simulando o dia de prova. Já na escola com classes multisseriadas, os avisos e recados se deram apenas no período de entrada na escola. No momento da roda, a professora (que também ocupa o cargo de diretora e coordenadora da escola) dirigia-se aos alunos com tom de voz mais brando, parecendo objetivar apenas trazer informações aos alunos da escola.

Foi perceptível, também, a diferença entre as manifestações da professora Paula, da classe ciclada, durante a entrevista. Suas atitudes revelaram distanciamento do que as diretrizes do CBAC apregoam. Já a prática pedagógica da professora Wanessa, da classe multisseriada, mostrou-se mais coerente com os seus posicionamentos na entrevista, tentando desenvolver seu trabalho mais aliado à proposta do ciclo. Quais serão os motivos para tais atitudes? Neste momento em que se tentam comparar os dados sobre as estratégias adotadas pelas professoras das duas realidades escolares, a hipótese desta pesquisa pode ser trazida à tona. Acredita-se que, a partir da experiência de alguns anos de trabalho com o universo de uma classe multisseriada, tendo em suas turmas alunos de diversas séries do ensino fundamental, ou anos escolares - como o ciclo passa a denominar - com muitos ritmos de aprendizagem, as práticas das docentes parecem marcar uma rotina de trabalho que as obriga a adotarem uma dinâmica polivalente de serviço e atitude, um fazer pedagógico ativo dentro de sala, bem como um planejamento diário que viabilize tanto a elaboração como a aplicação de várias atividades diferenciadas para sua classe multisseriada. Dessa forma, com a rotina de trabalho, essas professoras parecem trazer elementos facilitadores ao desenvolvimento do trabalho com o ciclo de alfabetização. Supõe-se, também, que reúnam condições de contribuir com as práticas pedagógicas de professoras do 3º ano do ciclo, que possuem uma única turma em sala de aula, mas com configurações próximas do universo multisseriado.

c) Dificuldades, desafios e limites de trabalho com o ciclo enfrentados pelas professoras dos contextos investigados: classes multisseriadas e de 3º ano do CBAC

Algumas dificuldades foram elencadas pelas quatro professoras das classes multisseriadas. A primeira refere-se à má compreensão dos referenciais teóricos da proposta do CBAC. De acordo com elas, existem docentes na rede de ensino interpretando que, pelo fato de se ter um ano a mais para alfabetizar, ampliando o tempo de aprendizagem dos alunos, não precisam mais de tanta pressa para desenvolver os conteúdos aos educandos. Como não há reprovação ao final de cada ano, vão passando os alunos sem que haja conhecimento apreendido, causando, dessa forma, maiores transtornos para o ano final do ciclo, que muitas vezes retém número significativo de alunos.

[...] algumas escolas que tiveram este entendimento, como tem um ano a mais, ele pegou os seis anos como se fosse um pré! Inclusive tem até professor falando nisso! Que é pré! Ele brinca, traz atividades que não é de leitura e escrita! Trabalhando cor, trabalhando não sei o quê! Como se não fosse responsabilidade dele alfabetizar, porque ele fala: Não! Ele tem lá com sete anos para alfabetizar! E com a gente já não houve isso, porque nós já sabíamos que íamos pegar o aluno tanto no 1º, no 2º quanto no 3º, é uma classe multisseriada, então o quanto antes você adiantar o processo de leitura e escrita no 1º ano, lá no 2º ano vai ser bom para quem? Para nós mesmas! Se eles já tiverem lendo e escrevendo! Isso é o que eu percebo no geral, no município, umas das falhas grandes! Porque estamos tendo alunos com sete anos que não estão sabendo ler e escrever bem e nem conhecendo o alfabeto todo! Porque a professora que trabalhou lá com o 1º ano, deixou para a professora do 2º ano fazer isso! E muitas vezes a do 2º diz assim: ainda tem o 3º ano para dar conta! E joga lá a bomba para o 3º! Então tem estas brechas! E o que acontece? Como há não há reprovação, ficam com esta visão de que não há reprovação e não precisa fazer uma prova! Não precisa fazer nada escrito e vai embora! E aí que degrading toda a questão! Porque, na verdade não seria isso! Porque nós continuamos o período de avaliação, nós fazemos avaliação escrita, inclusive! Vamos montando portfólio! Desde quando ele entrou, o 1º texto dele! Depois o segundo, o ditado avaliativo, cada mês a gente faz um ditadinho, isso com a Psicogênese com o ciclo! (Profª. Wanessa – classe multisseriada).

Outra dificuldade inicial apontada pelas professoras reside na conciliação entre as diretrizes que o CBAC propõe sobre as atividades de ensino para os alunos e o que o Programa Escola Ativa possui. O CBAC sugere atividades individuais para os alunos, elaboradas a partir da criatividade de seus professores, enquanto que a Escola Ativa traz atividades já prontas e intimamente ligadas umas às outras, em livros específicos para a realidade do campo. Com isso, cria-se um impasse que se traduz na dificuldade de trabalhar

tanto as atividades elaboradas pelas docentes quanto às propostas nos livros específicos para a realidade multisseriada.

Já para a professora Samanta, as dificuldades com a alfabetização referem-se à falta de contato com o mundo da escrita pela criança antes de chegar à escola, já que possui os cinco anos escolares dentro de sua sala de aula. Demonstra que a pré-escola faz muita falta na realidade de crianças que estudam no campo, pois dificilmente os pais têm condições de auxiliar e introduzir seus filhos no mundo da leitura e escrita antes de colocá-los na instituição escolar. Essa professora menciona, também, a crença de que a dificuldade maior em seu trabalho está localizada nela própria, está no fato de não conseguir encontrar mais alternativas para ensinar aos seus alunos.

O aluno... A criança não aprende de tudo? Criança de quatro anos aprende até a andar de bicicleta! Hoje, com o computador, ele mexe com tudo. Então depende de nós! Dificuldade de alfabetização seria para mim, na verdade, dificuldade do próprio professor, eu acho... de encontrar uma metodologia, porque dias destes eu estava assim... Eu não estava encontrando um caminho, porque é multisseriada, com cinco turmas, qual era o melhor caminho meu de adaptar todo mundo, é adaptar tudo para que todo mundo se interessasse, de tudo que eu estava transmitindo, porque às vezes você fica perdida aí, como uma outra sala qualquer (Prof^a. Samanta – classe multisseriada).

Ainda a professora Samanta identifica a dificuldade de conseguir cumprir as determinações impostas pelas fichas de avaliação que devem ser entregues ao final de cada ano letivo – conforme anexo. Os alunos devem apresentar uma série de habilidades próprias a cada ano escolar. Segundo ela, as exigências são altas, visto que possui uma classe multisseriada.

O maior desafio mesmo é chegar ao nível que eles querem, ao final. Eu dei para você aquela ficha de avaliação? É através da ficha que eles apontam o que eles querem no final. Cada ano tem um nível. Dessa ficha você vai tirando e vai para a pasta de cada aluno. Olha só como o 2º ano tem que entrar, quer dizer que não está fácil, está um desafio mesmo. Ou você trabalha ou você vai acabar com o aluno mesmo. O desafio, além de a classe ser multisseriada, é dar conta de trabalhar lá dentro, de se adaptar ali dentro e ainda dar contas destas fichas daí (Prof^a. Samanta – classe multisseriada).

Uma das limitações do CBAC, na concepção da professora Riame, é o fato de não apresentar livros ou cartilhas para nortear as ações docentes na alfabetização. O depoimento que segue evidencia tal ponto:

O que eu não estou de acordo, é que eu gostaria que tivessem livros, que voltasse a cartilha, pelo menos para o 1º aninho, porque os pais perguntam

muito, eles cobram muito, né. Eu gostaria de ter aquele livrinho só deles (Profª. Riame – classe multisseriada).

Outro desafio é a rotatividade dos alunos pertencentes ao campo. Como estão atrelados à vida profissional de seus pais, que mudam de trabalho várias vezes, mudam de escolas também.

É o velho desafio, ter muita criança de chácara, porque chacareiro nunca para, você não sabe se ele vai ficar seis meses, você não sabe se ele vai ficar um ano. Aí de repente a criança chega crua, você dá aquele ensinamento para ela, ela está quase lendo, aí já vai e muda e já leva a criança, daí você fica desmotivado, né! Este é o nosso grande desafio. A maioria é chacareiro, daqui por perto, que vem e matricula a criança. Começa o ano com muitos alunos e termina com poucos alunos. Chacareiros não param (Profª. Riame – classe multisseriada).

Sobre os desafios com o CBAC, a professora Elisa manifestou que não está enfrentando muitos, devido ao fato de o Programa Escola Ativa ter antecipado questões postas pelo ciclo. Dessa forma, argumenta:

Tá sendo um desafio grande, o ciclo aí, né? Eu acho que, para quem já trabalhava há muito tempo com a sala multisseriada, não teve dificuldade. Não teve! Porque hoje os ciclos dividem os níveis e pelo fato de ter várias turmas ali, não tem a dificuldade se você trabalhar na sala direito na sala multisseriada. Os que estavam atrasados, eles vão reaprendendo. Outro dia, eu perguntei para o 3º, 4º ou 5º ano quanto é 2×8 lá no quadro, aí eu falei: 2×4 , antes que alguém de lá abrisse a boca, um menininho do 2º ano disse 8. Uma criança do 5º ano falou: ele acertou por acaso! Ficaram envergonhados! (Profª. Elisa – classe multisseriada).

Quando as professoras do 3º ano das escolas da cidade foram solicitadas a falar sobre as dificuldades, desafios e dilemas enfrentados com a implementação do CBAC, apresentara os seguintes aspectos: a) falta de estrutura adequada: não se tem professor de apoio para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, nem dinheiro suficiente para pôr o CBAC em prática; b) classes superlotadas, impossibilitando o trabalho com o CBAC; c) falta de capacitações para o trabalho com o ciclo; d) não retenção gera acomodação por parte dos alunos e por parte de alguns professores; e) dificuldade de avaliar a partir de conceito, de desempenho por relatório, ao invés de notas; f) problemas para dar acompanhamento pedagógico aos alunos com dificuldades - pedido de ajuda aos coordenadores das escolas; g) conseguir que o aluno saia do 3º ano do CBAC com habilidades esperadas de um aluno de 3º ano; h) sentimentos de fracasso, angústia e desespero são proporcionados aos docentes do 3º ano do CBAC.

Esses aspectos foram considerados pelas professoras do 3º ano do CBAC como entraves proporcionados pelo ciclo de alfabetização. Manifestaram dificuldades frente a essa medida educacional, envolvendo desde a falta de infraestrutura para colocar a proposta em prática, perpassando por diretrizes que modificam profundamente as práticas pedagógicas, até se chegar a sentimentos negativos gerados pela condição de se terem ciclado as escolas municipais varzeagrandenses. Os depoimentos das professoras a seguir evidenciam todas essas queixas derivadas da implantação do CBAC.

A professora Paula destacou a falta de apoio para o trabalho com o ciclo, a questão da não retenção dos alunos e a avaliação por meio de relatórios.

*Olha, sem estrutura nada funciona, não é verdade, a gente precisa do apoio. Se ele tivesse vindo com este professor de apoio, com esta estrutura das salas, de tudo mais, eu acho que ia podia ser até uma coisa que surtiria efeito. Está assim em câmera lenta, tá andando mas em câmera lenta, muito devagar e muito mais porque o curso de aperfeiçoamento foi dado só no início e depois parou, e isso não podia parar! 2006, 2007, 2008, 2009, quer dizer quatro anos do ciclo sem outro aperfeiçoamento, não tem como. Ele tinha que dar mais, uma nova maneira de o professor ver o ciclo, mostrar outros recursos, uma nova maneira de o professor estar encarando. Porque na maioria os professores que nós temos na rede são professores de muito tempo, então como é que você quer que eu force você a ensinar de uma maneira se você não aprendeu? Eu tenho que te ensinar a ensinar! Não é verdade? Eu tenho que te mostrar que existem outras maneiras melhores de se ensinar que não só esta. Então, se houvesse este trabalho, seria com certeza trazer algo de diferente. E cada professor tem uma visão, né. Que nem eu, na minha visão eu acho assim que a criança, por causa do ciclo, por causa do fato de não reter, de não ter esta responsabilidade em que tem que se cumprir as metas dentro do ano, então ele se acomodou! Tem crianças que faltam muito, muito. **Faltas reprovam?** Reprova, mas só no 3º ano. A gente passou, depois disso, a ter que fazer o desempenho do aluno através de relatório. E às vezes você não pode escrever no relatório, realmente como a criança é, porque você não pode usar muitas palavras que podem atingir o aluno, então às vezes um número fala mais do que mil palavras escritas, né? Eu vou lá falar para a criança, que essa criança é uma criança que não consegue, que não faz, não sei que... e eu não posso falar isso. Eu tenho que falar que ela tem dificuldade, que ela ainda não alcançou. Porque se eu disser assim que ela é um 5,0, eu já não estou dizendo para o próximo professor que pegar ela que ela alcançou só metade do que devia? Não é a mesma coisa? Só que eu não falei nada que desabonasse a criança, não é verdade? Então trocou aquele número por um monte de palavras que às vezes ficou a ver, a quem... Olha o relatório é um tempo perdido para o professor! Na verdade, a minha opinião é essa. É um tempo perdido porque o tempo que o professor passa ali, horas fazendo o relatório, horas escrevendo um relatório, ele podia estar correndo atrás de outras novas atividades, de novas ideias, tendo novos cursos aprimorando seu conhecimento para transmitir para os alunos (Profª. Paula – 3º ano do ciclo – escola urbana).*

No que se refere à questão de dar acompanhamento pedagógico aos alunos com dificuldades e conseqüentemente solicitar ajuda aos coordenadores das escolas, o depoimento da professora Janete traz elementos que ilustram o caso:

Eu sou chata, eu peço muita ajuda para ela [coordenadora]! Principalmente quando a sala está pegando fogo! Aí ela vinha, tinha dia que eu separava a sala, porque eu sou chata, eu vou lá e perturbo! Eu não vou fingir! Eu não gosto de fingir! Eu não consigo, você vai ver na minha cara! Eu dividia a sala e ia trabalhar com os alfabéticos convencionais. Eu ia produzir textos com aqueles, porque você vai produzir textos com uma criança, não é em cinco minutos que a gente produz um texto, às vezes leva dias, semanas, produzindo um texto só! E quando eu tava lá, produzindo um texto, esses 15 aqui, que estavam no b a = BA, estavam se matando! Daí eu chamava ela, daí eu falava: olha, se você puder ficar de olho, só de olho! Não precisa fazer nada! Fica de olho nestes daqui um pouquinho! Enquanto eu atendo estes de lá, porque para mim é desesperador, enquanto eu alfabetizo estes daqui, aqueles dali não têm novos conhecimentos, vão ficar naquilo! Por isto que eu falo para você que o conteúdo do 3º ano fica! Quando você pega uma sala assim! Você mata aqueles para salvar estes! Este é o desespero do professor! Por isso que a gente sai desesperado! A gente mata aqueles que estão mais avançados frente aos conteúdos e que poderiam estar melhor e render nos conteúdos de 3º ano para ajudar os que não sabem! Estes daqui! Daí você deixa aqueles! Aqueles de lá ficam numa agonia! Porque daí você dá: leia este texto, meu bem! Já leu? Um texto de 3 folhas! Ele quer mais, ele quer atenção, ele quer discutir com você o que ele leu! Ele quer te contar e você está aqui! Desesperada, neste daqui que... Você falou para ele: Que letra é essa? A! Quando você voltou, 5 minutos... Ah? O aluno fala! Você está entendendo? Este é o desespero do professor!!! O dia que você consegue trabalhar, que a aula vai, você sai até aliviada! Porque o dia que você largou aqueles três ali no cantinho, só deu atenção para aqueles vinte e poucos ali, você parece que sai em pedaços! Você sai até com dor no peito! Aquele professor que tem compromisso, porque aquele professor que chega aqui, que senta e finge que está dando aula, e fica só vendo o bicho pegar! Ele sai muito bem, melhor do que chegou!(Profª. Janete – 3º ano do ciclo – escola urbana).

Outra dificuldade evidenciada foi o fato de não conseguirem trabalhar os conteúdos necessários para que o aluno saia ao final do 3º ano do CBAC com as habilidades esperadas, ou seja, lendo e escrevendo corretamente, conforme explicitado no relatório das habilidades (em anexo). Os depoimentos das professoras Janete e Gisele são esclarecedores sobre o assunto:

Primeiro, é preciso não enlouquecer. Segundo, você conseguir chegar com estas crianças ao que se pede no final, este é o nosso desafio! Vamos dizer, terceiros anos, eles têm que sair alfabéticos convencionais, sem problemas de ortografia. Este é o nosso problema! Aí você pega um aluno, que entrou para você no 3º ano, que não conhece uma letra e você chegar com ele lá, lendo, escrevendo, produzindo, sabendo fazer pontuação, sabendo empregar tudo! Este é o nosso desafio, a nossa realidade! Como você faz com um

aluno que perdeu dois anos, passar por tudo isso aqui que era para três anos, fazer em um só? Esse é o nosso grande desafio! Dentro do que a Secretaria pede, a escola organizou as metas que os alunos devem alcançar em cada ano! Exemplo: no 3º ano, no 1º bimestre, eu quero que meu aluno, seja uma leitura, interpretação oral e escrita. No 4º bimestre, eu quero que meu aluno...Por isso que eu disse que o 1º desafio é não enlouquecer, porque você adocece, por isso que muitos professores desistem da educação, por isso que tem muito professor que prefere vender alguma coisa, desiste, porque é muito desesperador, muito frustrante! (Profª. Janete – 3º ano do ciclo – escola urbana).

Eu acho que o ciclo está errado, porque tem aluno que passa do 1º ano para o 2º ano que não está alfabetizado, aí tem aluno que chega aqui no 3º ano, que é no caso da minha turma, que não tá alfabetizado. Eu tenho aluno que chegou, alunos novos que chegaram de outras escolas que vieram e não conhecem letras, aí tá complicado para eu trabalhar na minha turma. Olha, tenho feito das tripas corações! E agora nós vamos assim, junto com a coordenadora e a diretora, nós vamos trabalhar com os alunos que estão lá na fase silábica sem valor sonoro, nós vamos trazer aqui para a secretaria para trabalhar diferenciado, porque lá na sala não tem condição, porque a sala é super lotada (Profª. Gisele – 3º ano do ciclo – escola urbana).

É importante mencionar, aqui, que a estratégia da escola em que trabalham as professoras Maria, Janete e Paula, de reagrupar os alunos de todos os 3º anos, foi adotada com o intuito de sanar as dificuldades em trabalhar com as diferenças e diversidades de níveis de aprendizagem em sala de aula.

Ficou nítido também, pelos depoimentos das docentes do 3º ano do CBAC, que a implementação do CBAC tem gerado sentimentos de fracasso, angústia e desespero por não conseguirem implementar as diretrizes.

Você sai no final da aula, termina a aula, angustiada, agoniada, com sentimento de fracasso, porque você não consegue atender a todas essas coisinhas, você não atende tudo! A realidade é essa! Você pode perguntar para todos os professores de 3º ano! Quando chega no final do ano, tem muitos alunos que você não conseguiu atender! Porque as aulas são muito parceladas, pedacinhos! Você não fica quatro horas com o aluno! Eu chego na sala e peço para uns alunos fazerem uma atividade aqui, enquanto eu vou ali atender outro! Você fica louquinha dentro da sala! Esse é o problema do ciclo! Esse é o problema, porque as salas não são homogêneas! Não existe um ser humano homogêneo! (Profª. Janete – 3º ano do ciclo – escola urbana).

A indisciplina e a falta de interesse dos alunos apareceram nos depoimentos das professoras das classes do 3º ano do CBAC como algo negativo. Não atrelaram tais problemas ao CBAC, mas expressaram-nos como incômodo e empecilho para a não aprendizagem dos alunos. Os depoimentos das professoras Janete e Gisele ilustram esses aspectos:

Porque nós temos este problema: a indisciplina! Os alunos estão demais! O que acarreta essa indisciplina? Estrutura familiar. Pois se você for avaliar,

*você vai ver que um, o pai está preso, outro, que o pai é drogado, é um que mora com a avó, daí você vai avaliando e vendo que é estrutura familiar! Totalmente, é carência demais, é carência por atenção! Daí eles brigam! Ano passado trabalhava numa escola rural, era rural pois era localizado no bairro Engordador, e lá, na verdade, as crianças são filhas dos moradores do bairro Jardim das Oliveiras, as crianças, é um grilo! São crianças que chegam na escola com uma faca, são crianças que chegam para você e te mandam tomar naquele lugar, sem mais nem menos! Eu tinha um aluno que queria me matar na sala de aula! É! São estas realidades! Daí, enquanto você está aqui ditando para aquele fazer o diagnóstico, o outro já está subindo pelas paredes, querendo te pegar, pegando a faquinha! É bonito o ciclo, é! Ou você faz mal feito, ou você fica se sentindo mal, agoniada... Você pode perguntar para qualquer professor do ciclo, o que menos sofre com isto é o professor do 1º ano, porque o 1º ano você fala assim: Pô, se eles não chegarem todos silábicos-alfabéticos no final do ano! Beleza! Tem o 2º ano ainda! Mas o 3º? Que a escola vai CRAU em você! Ave Maria! Ano passado eu chegava de perder até noite! Um dia cheguei aqui na escola e disse para a coordenadora: Tem três dias que eu não durmo, pensando em fulano! Que eu vou fazer com ele? Eu não sei mais o que fazer! Eu trago jogos, faço agrupamento produtivo! **O que é agrupamento produtivo?** É você agrupar por fases. Eu agrupo você, que já está conhecendo as letrinhas, com você, que já conhece mais um pouquinho, e com você, que ainda não conhece nada, e ali você vai dividir conhecimentos. O pré-silábico, o silábico com valor sonoro... **E dava certo?** Em alguns casos, sim, quando a sala não é lotada! Quando a sala é lotada, quando eu levanto para atender uma mesa, outros já estão se pegando ali. Já estão brigando, já estão discutindo, vivenciamos muito isto! Seria interessante você vir e assistir os comportamentos das crianças, para você ver! Vem à tarde, para você ver! Engraçado, nós, professores, deveria ser a profissão que mais deveria ganhar financeiramente e ter assistência psicológica! Porque o ser humano, desde pequeno, não consegue conviver, não consegue conviver no mesmo espaço. Você sabe por que estas mesas estão assim? Em filas, é para ficar com mais espaço e ficar mais distantes, porque senão eu encosto em você, eu cutuco você, ah, eu arranco um pedaço de você! É assim! Estão assim para ficar mais espaço, mais distantes. Você tem este problema no 1º, 2º e 3º anos! No 3º ano é pior ainda, porque eu olho para você e digo: quem é você, eu vou te matar! Entendeu? Eu pego você lá fora! Isso estressa demais!!! Porque você tem que lidar com estas diferenças! Aí o Ciclo propõe que o professor seja amigo do aluno, que o professor tenha tempo para o aluno! E outra, que o professor tem que vir outro período aqui dar uma aula de apoio, que horas?(Profª. Janete – 3º ano do ciclo – escola urbana).*

Olha, os meus alunos assim, eu acho que a dificuldade maior que eu estou tendo com eles é que eles não têm o interesse, há uma falta de interesse, é muito grande. E quando você propõe atividade, assim, diferentes, que você propõe tarefas para casa, os alunos levam e do jeito que levam já trazem de volta e acaba que até o professor fica desestimulado, né, porque você promove coisas diferentes, né, e a criança não quer nada! Você cobra, cobra e a criança não tá nem aí! E os alunos que têm mais dificuldades são os alunos que menos se interessam. A maior dificuldade é a falta de interesse, a falta de apoio familiar, tudo isso (Profª. Gisele – 3º ano do ciclo – escola urbana).

Considerando o relato das professoras do 3º ano sobre a indisciplina, acrescido das observações que realizei em sala de aula, pode-se pensar que talvez este seja um dos elementos prejudiciais à efetiva implementação das diretrizes do CBAC nas classes de 3º ano. As professoras mantêm suas práticas pedagógicas com dinâmicas que se voltam para explicações gerais do conteúdo para toda a turma, com a organização dos alunos sentados em fileiras. Têm o silêncio como requisito importante para a concentração e a aprendizagem. De repente, a partir do ciclo, exige-se das docentes outra concepção de trabalho, no caso, a divisão dos alunos em grupos de trabalho conforme os níveis de aprendizagem. Muda-se a forma de trabalhar, mas como as professoras não conseguem mudar sua forma de agir com rapidez, a indisciplina acaba por fluir em sala de aula. Pelos constantes conflitos, os grupos não trabalham bem e as professoras não conseguem visualizar os níveis de aprendizagem em sua sala, nem os grupos, já que também possuem um número elevado de alunos por turmas. Nas classes multisseriadas, a partir da experiência com o Programa Escola Ativa, as práticas foram se firmando e as professoras tiveram capacitação e mais tempo com tal medida, facilitando a sua atuação e se ajustando com mais facilidade a experiência de ciclo.

Em linhas gerais, pode-se dizer que as dificuldades mencionadas pelas professoras do 3º ano das escolas da cidade frente ao CBAC foram diferentes das relatadas pelas professoras de classes multisseriadas. As de classes multisseriadas apresentaram poucas dificuldades e as encararam de forma mais suave do que as docentes do 3º ano do ciclo, talvez pelo fato de que o Programa Escola Ativa antecipou elementos apresentados pelo CBAC. Para elas não se constituiu uma novidade, já que trabalhavam com as crianças por meio de agrupamentos produtivos – como denomina o CBAC. Além disso, não possuíam número elevado de alunos como as professoras de 3º do CBAC, mas uma diversidade de anos escolares numa mesma sala. Dessa forma, os sentimentos de angústia e desespero não fizeram parte de seu trabalho a partir do CBAC.

É interessante destacar, nos depoimentos das professoras de classes multisseriadas, que não pediram, nem se recordaram do professor de apoio, como elemento proposto pelo CBAC, talvez por serem delegadas a elas, historicamente, múltiplas funções²⁶ e serem obrigadas, diante da conjuntura, a aceitar o seu trabalho com esse tipo de classe.

Outro ponto a ser ressaltado, ainda, diz respeito à dificuldade mencionada por ambos os grupos de professoras de se conseguir alcançar o nível de exigência delimitado pela

²⁶ Verificando a história da Educação Brasileira, vemos que as professoras de classes multisseriadas sempre tiveram um universo profissional marcado pelas múltiplas atividades. Além das atividades de docência, encontramos a figura da professora como merendeira, coordenadora, e diretora (ARAÚJO, 2006).

Secretaria de Educação no que tange às habilidades que cada aluno deve ter ao final de cada ano escolar do ciclo.

3.5 - Possibilidades de trabalho com o ciclo. O CBAC tem dado certo?

Como pontos positivos, as professoras de classes multisseriadas apontam que puderam aperfeiçoar os conhecimentos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, adquiridos anteriormente com o Programa Escola Ativa; antecipar seu trabalho docente com a entrada das crianças a partir dos seis anos de idade; definir melhor os conteúdos a serem trabalhados em cada ano escolar; trabalhar com atividades diferenciadas a partir da Psicogênese; e envolver-se com leituras de textos acadêmicos com o objetivo de encontrarem elementos teóricos para fazer avançar nos conhecimentos cada aluno de sua sala de aula.

[...] a Psicogênese foi uma diretriz marcada pelo ciclo! Apesar de não ser um método, foi um norte para a gente diagnosticar, propor atividades e avançar! Inclusive na 2ª feira passada, de reunião, eles falaram muito, relembramos a Psicogênese, identificamos algumas hipóteses de escrita de alguns alunos que eles levaram e já entregaram uma apostila muito boa, com sugestões de atividades! O que você pode trabalhar em cada cruzadinha! Quando é que eu posso trabalhar em cada fase! E isso foi bom porque nós não voltamos de mãos abanando! Mas voltamos sabendo o que podemos propor a mais para nossos alunos! Não foi novidade, eu já sabia, mas foi assim uma coisa boa, porque passou aquele período de cobrar, cobrar, cobrar, mas sem saber o que quer! Porque não se tinha esta diretriz, este caminho! Só cobravam, cobravam! E elas foram muito claras: usem o método que vocês dominem! O que importa é as crianças lerem e escreverem! Porque aquele modismo com o construtivismo foi mal entendido! Ah, não pode silabar, não pode mais ler o alfabeto todo dia... daí nós ficamos perdidos, retirou o que sabíamos fazer! Eu acho que, agora, parece que encontramos o caminho! (Profª. Wanessa – classe multisseriada).

Sob a perspectiva das professoras de classes multisseriadas, o CBAC tem dado certo. Os motivos apontados indicam a positividade dessa medida educacional e variaram de uma professora para outra. Dentre eles, destaca-se a concepção de ciclo que cada professor abraça para si próprio, de acordo com o seu compromisso com a educação, conforme pontua a professora Wanessa:

[...] o ciclo é muito mais uma questão de concepção do professor, do que uma questão de organização da Secretaria. Porque tem professor que, independentemente do ciclo ou não ciclo, ele vê o aluno como ser humano, como alguém que precisa avançar, alguém que precisa aprender, alguém que ele precisa trabalhar para chegar a esse resultado, seja ciclo, ou seja, série, seja o que for. E para outros, já veem o ciclo como uma bagunça! Tipo assim: ah, não vai reprovar! E fala isso para os alunos, sabe! Eu que trabalho nas duas redes, municipal e estadual, o estado está bem pior!

Porque os professores não acreditam no ciclo e passam isto para a criançada. Não precisa prova, vai só passando, daqui para lá, você vai aprender a hora que você quiser! E no município, já é um ciclo diferente que deu certo, porque os professores do município, por ser menor, a capacitação dá mais resultado, consegue capacitar todo mundo e tem assim a linha que você tem que seguir, até que fase você tem que chegar em cada ciclo. No estado, eu estou com a 2ª fase do 2º ciclo, com a antiga 4ª série. E você vê a diferença quando eu pego meus alunos de lá com os daqui, da zona rural. Parece que eu vivo duas realidades bem distantes, dois planetas diferentes. Porque lá no estado são muitas coisas que tem, é projeto, é não sei o quê, aí não dá certo, daí vem o Se liga, aí o Se liga de repente desligou, já deu outro nome Ceale, aí veio o Acelera, viu que não acelerou, viu que não dava certo e já pôs outro. Fica muita coisa e não dá tempo de se apegar a um projeto. A hora que vai começando a dar certo, que vai entendendo, daí já não é mais isso, é outra coisa. E do município não, apesar de ter estas mudanças, eu acho que na cabeça de tantos professores, como na minha, ficou muito claro o porquê que o ciclo veio. Porque, numa concepção de educação cidadã que foi colocada no plano municipal de educação, não tinha outra proposta a não ser Ciclo. Então ele veio e ficou muito claro isso. Porque se eu falo em Educação Cidadã, em cidadania, em democracia, em aprendizagem significativa, eu não posso colocar outra forma senão ciclo. Que respeite o tempo de cada um, o espaço, então ficou muito claro. E do estado não veio por um motivo: Tem que trabalhar ciclo a partir de agora. O que era ciclo? Até entender... capacitou meia dúzia, mas os que estavam no dia a dia na sala de aula entendeu que acabou a reprovação! É essa a visão que os pais têm quando se fala de ciclo no estado. O que é o ciclo? Hoje em dia ninguém mais reprova! E no município a gente não escuta isso. Souu como: um ano a mais para o meu filho alfabetizar, um ano a mais que aumentou, educação de nove anos. Você pode perguntar: como está o ensino agora organizado? Eles falam assim: Agora pode entrar com seis anos, é um ano a mais para o meu filho aprender ler e escrever, ficou bom... Entendeu? Como é que veio uma concepção diferente sobre ciclo no mesmo estado e cidade? A gente ouve até os mais humildes falarem: meu filho com oito anos está lendo tudo, com sete anos. Antigamente tinham três anos para ler e escrever, agora a gente vê cada toquinho de gente lendo. Então veem como uma coisa boa (Profª. Wanessa – classe multisseriada).

Outro fator apresentado como elemento que tem dado certo no CBAC diz respeito às capacitações oferecidas, principalmente, no que tange à alfabetização.

Antes, como era... Não tínhamos muito acompanhamento, hoje temos capacitação... Olha, de alfabetização é o que mais tem... Ano passado eu não participei porque era à noite. Teve dois anos seguidos, eu dando aula à noite, eu não fui. Não tinha como eu fazer. Oficinas! Tem muitas capacitações. O que às vezes não está dando certo é o professor que não está aplicando na sala. Não é por falta da Secretaria, podia estar fazendo muito mais, a gente tem que fazer a nossa parte (Professora Samanta – classe multisseriada).

Para a professora Riame, o ponto positivo do CBAC é estar junto com a Escola Ativa em sua classe multisseriada, proporcionando integração entre os alunos e ajuda mútua quando sentem dificuldades de aprendizagem.

E o ciclo é bom, sabe por quê? Junto com a Escola Ativa, os alunos que sabem mais já vão ajudando aqueles que têm mais dificuldade, ele pode sair da cadeira dele e ajudar lá no 1º aninho que tem uma dificuldade. É bem facilitada a coisa (Profª. Riame – classe multisseriada).

Já no depoimento de Elisa, o que possibilita o ciclo dar certo é o fato de o professor ter mais tempo para ensinar e o aluno aprender mais:

O ciclo dá mais espaço para você e o aluno. Para você ensinar e o aluno aprender mais. Você tem mais tempo, principalmente quando você tem mais de uma turma, né. Principalmente o 1º aninho, aquela turminha que não passou pelo pré, já tá com aquela idade avançada e já tem que ir direto para o 1º ano. Eles chegam crus lá e hum... essas são as possibilidades de trabalho (Profª. Elisa – classe multisseriada).

As professoras do 3º ano do CBAC foram unânimes em dizer que, teoricamente, o ciclo está ótimo, mas na prática precisa de reformulações. Argumentam que a proposta inclui muitos aspectos teóricos que não estão presentes no cotidiano das escolas. Como exemplo, mencionam que não há o professor de apoio para auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como as classes estão superlotadas, enquanto deveriam possuir um número menor de alunos. Relatam que os recursos que vêm para a escola não são transparentes e que o ciclo deveria ser reformulado, pois o que permanece na mente dos professores é a não reprovação de seus alunos. Os depoimentos que se seguem demonstram suas opiniões a esse respeito:

Estes dias a nossa coordenadora, e diretora, foram lá na Secretaria para conversar, pedir, implorar, para que se cumpra o que está escrito! Ou voltemos ao seriado! Elas vão lá direto, vão levar ofício e ficam lá de plantão! Cadê o professor de apoio? Primeiro tinha uma conversa que era uma necessidade da rede e que não tinham ainda todo o levantamento da rede! Como se na 1ª semana de aula nós fizéssemos o levantamento da necessidade da nossa escola! Agora que todas as escolas já entregaram, há ainda muita resistência por parte dos manda-chuvas!! (risos da professora). Os recursos da escola não são transparentes, os recursos que vêm para a educação não são transparentes, não sabemos quanto é o recurso do Fundeb, não sabemos quanto o município arrecada, para ver a fatia dos 25% da educação, então eles falam que é falta de recurso, mas daí a gente acreditar... Mostrem: cadê os dados, cadê os números, não temos, até o Sintep não conseguiu ainda! Tanto é que nós ficamos em greve, em 2007, por causa de tudo isto, falta de transparência, falta de implantação dos projetos, tudo! (Profª. Maria – 3º ano do ciclo – escola urbana).

É massacrante, esta é a nossa realidade! Mas é assim, o ciclo é muito bom, é bonito, a proposta... É muito bonito, mas na hora de executar é que é o problema! Você atender, se você tivesse no máximo dez alunos. Você senta seus dez alunos aqui! Aqui você coordena isso! Agora, com 30! No ciclo, no máximo são 20, 21 alunos!

*Não tem escolas suficientes! Nossa escola está lotada de alunos! E os pais querem as escolas melhores, aí eles procuram as do centro e daí as do centro ficam cheias! Não é fácil, não é fácil! É gostoso se trabalhar com a hipótese silábica da criança. É muito gostoso! **Eles enfatizam muito isto, né?** Porque é muito interessante você ver a criança começar lá da fase pictórica, e de repente ele descobrir que precisa de letras. No início do ano eu fiz, com as crianças, toda esta evolução para trabalhar com eles, evolução da escrita, e eles fazem isso na infância! Toda a evolução que nós, na humanidade, fizemos há milhões de anos, eles fazem na infância, né, na escrita. É muito gostoso, só que frustra muito o professor, porque cobra muito! Você tem que estar fazendo diagnóstico! Até para fazer este diagnóstico, olha, a gente pena! (Prof^a. Janete – 3º ano do ciclo – escola urbana).*

*Olha, este ciclo tem que ser tudo reorganizado, muito defasado! Os alunos acham que são donos da escola! Eles chegam, eles acham que podem tudo e se você chamar atenção, não pode chamar! Este ciclo seria para o caso de não ter repetição, né! Porque a verdadeira questão é essa, né? O que fica para os professores é isso: Que não pode haver reprovação! Porque agora é retido, né? Não há reprovação. **Qual a sua opinião sobre isso?** Na minha opinião, quem tem condições de avançar, avança! Mas quem não tem condições, tem que ser trabalhado ali na mesma turma, porque não adianta você avançar ele para outra série, para outro ano, se ele não vai acompanhar! Olha, quando chega no 3º ano, ninguém quer pegar a turma do 3º ano! É só professor contratado? Por quê? Porque chega no final do ano, tem avaliação. **Você é contratada?** Sim, e já faz três anos que eu estou trabalhando com o 3º ano. E você é avaliada por quem? Pela coordenadora, diretora da escola, daí esta avaliação vai para a Secretaria de Educação, daí tem a pontuação, aí que você vai ver qual é a sua classificação na contagem de pontos. Tem tudo isto! Quem vai querer pegar o 3º ano, para pegar uma bomba na mão? Isso é complicado! Complicadíssimo! (Prof^a. Gisele – 3º ano do ciclo – escola urbana).*

Eu acho que a não retenção é a única coisa que prejudica no ciclo. E o ciclo só é ciclo por causa da não retenção. É o único fator que prejudica a mudança, no todo. É porque, a meu ver, a mudança depois dos cursos e tudo mais, mudou muito a cabeça dos professores, a metodologia, eles buscam mais alternativas, mais aperfeiçoamento e às vezes a Secretaria não dá este suporte. Porque, na verdade, a organização do ciclo é muito linda. É igual a um plano no SUS. Se você ler o plano do SUS, a organização do SUS é linda! Mas não temos a estrutura, não temos o professor de apoio, não temos nada daquilo que está dizendo ali que seria implementado na escola – metade do que eles falam que é para ter! A única coisa que foi implantada foi a não repetência, é a única coisa que se tem do ciclo para se falar: Não, isto é implementação do ciclo. É um ano a mais e a não retenção (Prof^a. Paula – 3º ano do ciclo – escola urbana).

No item sobre o que se considera positivo no CBAC, o único ponto convergente entre os dois grupos de professoras diz respeito aos conhecimentos novos adquiridos, seja durante as capacitações oferecidas, com destaque para a psicogênese da alfabetização, seja através das capacitações ou por busca pessoal das professoras.

As opiniões se divergem quanto ao fato de o ciclo estar funcionando adequadamente na rede municipal de Várzea Grande. As professoras de classes multisseriadas consideram a possibilidade de o CBAC estar dando certo. Já as docentes do 3º ano do ciclo apontam que não está dando certo, que teoricamente a proposta é boa, mas, na prática, deixa muito a desejar. Talvez esse dado possa ser explicado pelo fato de o CBAC ter representado, para as professoras das classes multisseriadas, uma continuidade do trabalho iniciado em 1999 com o Programa Escola Ativa. Inclusive, uma das professoras de classe multisseriada, em item anterior, que tratou das capacitações oferecidas pelo Instituto Paulo Freire, comentou que as escolas do campo receberam elogios e foram apontadas como escolas com práticas cicladas desencadeadas pelo Programa Escola Ativa. O mesmo não ocorre com as professoras de 3º ano de ciclo das escolas da cidade, talvez pelo motivo inverso. O CBAC representou uma proposta nova, com elementos diferenciados de práticas pedagógicas anteriores, que ocorriam sob o regime da seriação. Foi uma ruptura com o que até então vinham realizando em sala de aula. Até entender e administrar todas as diretrizes e sem a estrutura adequada, não conseguiram se organizar perante o que o ciclo exigia. Já as professoras de classes multisseriadas, na questão de infraestrutura para o atendimento das exigências do CBAC, aproveitaram o que lhes foi oferecido anteriormente pelo Programa Escola Ativa e foram encaminhando as práticas cicladas em seu cotidiano.

Pensando nesse cenário de rupturas nas práticas das professoras de 3º ano de ciclo na zona urbana e na continuidade e permanência de algumas práticas pedagógicas de professoras de classes multisseriadas do campo, alguns questionamentos vêm à tona: O que exatamente, para as docentes da cidade, foi considerado como novo em suas práticas, a ponto de provocar rompimento com o que já faziam? E para as docentes do campo, o que aproveitaram da escola ativa, considerado por elas algo que já faziam? O que é introduzir o ciclo nas turmas multisseriadas? Qual a diferença entre ciclo e classe multisseriada? Questões como essas pretendem ser desenvolvidas no próximo capítulo.

3.6 - O que muda e o que permanece no trabalho docente a partir do CBAC

O que parece ter mudado para as professoras das classes multisseriadas, após a implantação do CBAC, foi a organização do trabalho pedagógico, que implicou o estabelecimento de associação entre os elementos oferecidos tanto pelo Programa Escola Ativa quanto pelo CBAC, mesclando-se os elementos dos dois programas. Do Programa Escola Ativa, deixou-se de trabalhar com os seus livros (guias) e permaneceu a busca de

apoio no trabalho em grupo, no governo estudantil, visando a garantir valores como democracia, cidadania e trabalho cooperativo, o caderno de confidências como veículo para se trabalhar a escrita, os cantinhos de aprendizagem para se ter materiais concretos em sala de aula. E do CBAC, as professoras apropriaram-se dos estudos de Emília Ferreiro sobre a Psicogênese, procurando utilizá-la em sala de aula, tanto para a identificação de cada fase da escrita infantil quanto para a elaboração e a aplicação de atividades. Acabaram se enquadrando na proposta de agrupamento produtivo, em que o professor procura trabalhar com grupos de alunos de níveis de conhecimento aproximado, buscando melhorar o aprendizado dos estudantes²⁷. Na verdade, este acaba sendo um elemento trazido, a princípio, pela Escola Ativa e aperfeiçoado pelo CBAC.

*Estamos mesclando as duas coisas. O que nós tiramos? O guia. A gente não trabalha o guia porque veio pra gente como uma cadeira de força, porque tinha que usar e tinha! Como foi apresentado. Mas nós vimos, no decorrer, que não tinha que ser assim! Que nós fizemos? Nós fomos tirando e algumas atividades que davam a gente trabalha, porque tem algumas atividades maravilhosas, como algumas histórias, alguns materiais, como cartaz de alfabeto que veio junto com o guia, tudo isto a gente usa, o alfabeto todo dia nas mãos das crianças, o que dá para usar, a gente usa! O governo estudantil continua, porque é uma forma de preparar para a democracia, para a participação, o zelo pela escola, zelar pelos cantinhos, zelar pelos materiais, limpar a escola, ajudar a manter esta limpeza, isso é primordial. O caderno de confidências, que é outro instrumento que nós mantivemos para trabalhar a escrita. O que não ficou assim do jeito que começou foram os guias, o restante a gente continua fazendo. **E os materiais dos cantinhos?** Os materiais dos cantinhos existem, mas é outro instrumento que não é utilizado, porque o cantinho é intenção do guia! Porque no guia tinha: Vá até o cantinho de Ciências e pegue, por exemplo, uma plantinha lá. E agora não trabalhando o guia direto, eles existem, tem o material lá, exemplo, tem a matemática, daí eles vão lá, pegam o material, usam, em Ciências, mas não é aquela coisa assim de todo dia usar, ter que ir lá pegar e usar! Quando tem alguma atividade a gente pega, se não tem, a gente não pega! Essa foi outra coisa que, em detrimento dos guias, deixaram de ser usados! Porque eles existiam mais por causa dos guias, porque todas as atividades dos guias estavam ali, por exemplo: confeccione um jogo com grão de feijão, aí este joguinho já ia lá para a matemática. E agora, não tendo esse trabalho direto com o guia, eles perderam um pouco o foco! (Prof^a. Wanessa – classe multisseriada).*

Outro dado levantado nesse item foi o fato de o CBAC auxiliar o professor na organização dos textos usados nas turmas multisseriadas. De acordo com a professora Wanessa, anteriormente, no 1º ano, os textos adotados eram imensos, eram textos dos livros específicos da Escola Ativa. Agora, com a Psicogênese da Língua Escrita, ficou mais fácil

²⁷ http://www.varzeagrande.mt.gov.br/portal/noticias_detalhes.php?id=13225 – Site da prefeitura municipal de Várzea Grande.

organizar o trabalho através de atividades para cada fase do aluno, pois o professor tem liberdade para criar seu material de trabalho.

Como o CBAC é percebido pelas docentes como um prolongamento das ações já executadas na Escola Ativa, a professora Samanta comenta que não sentiu diferenças entre as propostas:

A Escola Ativa ajuda, porque para nós, o Ciclo e a Escola Ativa, parece a mesma coisa, eu não vi diferença, não tem diferença! A gente já tinha as crianças separadas por grupo, tudo isto aí. Por isso que eu falo para você que eu não senti diferença. A diferença que eu senti maior, lógico que você tem o compromisso maior, quando a criança tem que chegar e às vezes não chega, mas é por uma falha... A gente tem que ser honesto, que é uma falha da gente mesmo, enquanto professor subestima a criança, que a criança não sabe nada (Prof^a.Samanta – classe multisseriada).

O que muda no trabalho das professoras de 3º ano do CBAC das escolas da cidade com a implementação do ciclo refere-se à não retenção dos alunos nos anos escolares. No relato de três dessas professoras, o ciclo precisaria passar por uma reorganização. Chegam até a mencionar o desejo de que se voltasse o modelo seriado de ensino, ou que pelo menos a Secretaria de Educação Municipal pudesse cumprir o que está escrito em seu projeto de reorganização do ensino para CBAC. Ao que parece, o CBAC chega às professoras do 3º ano do ciclo e tenta alterar sua dinâmica de trabalho através dos agrupamentos produtivos, sugerindo às docentes que trabalhem por grupos com seus alunos, dinâmica trazida pelos cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação de Várzea Grande, conforme conversas informais com as professoras que participaram das observações pontuais.

O que parece ter se modificado nas práticas tanto das professoras de classes multisseriadas quanto do 3º ano do ciclo na zona urbana, após a implementação do CBAC, diz respeito ao preenchimento de um relatório das habilidades a serem atingidas pelos alunos nos diferentes anos do ciclo, conforme se verifica nos documentos em anexo.

O que permanece nas práticas pedagógicas dessas docentes das escolas da cidade? Os dados das entrevistas com as docentes e a observação realizada na sala de aula da professora Paula sinalizaram que mantiveram a mesma rotina de uma classe seriada, que era o regime anterior à implementação do ciclo. Na sala de aula observada não se obtiveram evidências de alteração nas práticas da professora. O que parece ter se modificado foi somente o discurso das docentes, ao manifestarem seu entendimento sobre o CBAC, quais as diretrizes para se trabalhar a partir dele, o que se espera do professor e a forma de avaliação da aprendizagem dos alunos no regime ciclado.

Ao se estabelecer comparação entre as mudanças ocorridas nas escolas do campo com as escolas da cidade, de acordo com os dados obtidos pelas entrevistas e observações, há indícios de que, para as classes multisseriadas, a implementação do CBAC trouxe poucas modificações. As diretrizes do CBAC proporcionaram continuidade ao trabalho docente, aperfeiçoamento do que já tinham estudado e implementado do Programa Escola Ativa, assim como a possibilidade de mesclar os elementos dos dois programas como, por exemplo, a utilização da estratégia do governo estudantil e a divisão em grupos, mantida com o agrupamento produtivo proposto pelo CBAC, além dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro.

Já para as professoras do 3º ano do CBAC, o impacto dessa medida educacional do ciclo foi maior. Proporcionou experimentar um pouco da dinâmica de trabalho enfrentada há anos pelas docentes de classes multisseriadas, por meio das configurações dos níveis de aprendizagem de seus alunos em sala de aula. Foram convidadas a perceber e a respeitar as diferenças nos patamares de conhecimentos diferenciados de seus alunos em sala e a elaborar e aplicar atividades diversificadas para os grupos de crianças com conhecimentos semelhantes, práticas desempenhadas com frequência pelas professoras de classes multisseriadas. Ao que parece experimentaram, mas não conseguiram levar adiante, conforme se verifica nas observações pontuais feitas em sala de aula de uma das docentes participantes da pesquisa.

Após explanar de maneira geral os dados apreendidos por esta pesquisa, em seguida, no quarto capítulo, busco cotejá-los com o referencial teórico anunciado na introdução, com o intuito de confirmar a hipótese construída.

**4 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS EM CLASSES
MULTISSERIADAS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NOS
CICLOS DE ALFABETIZAÇÃO**

4 - Práticas Pedagógicas de Professoras em Classes Multisseriadas: uma contribuição para a atuação docente nos Ciclos de Alfabetização

Neste quarto capítulo, busco cotejar os dados apresentados no capítulo anterior com o referencial teórico anunciado na introdução, com o intuito de confirmar a hipótese de que, a experiência de trabalho acumulada das docentes que atuam no universo de classes multisseriadas no atendimento a alunos de diferentes séries no mesmo espaço escolar, bem como a rotina de trabalho diferenciada que possuem, constituem elementos facilitadores para o trabalho com o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã. Além disso, as professoras apresentam condições de contribuir com as práticas pedagógicas de professores de classes cicladas que possuem uma única série em sala de aula, mas com alunos de diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, configurações próximas das encontradas no universo multisseriado.

Para efetivar tal propósito, distribuo a discussão deste capítulo em três subitens. No primeiro item 4.1. “O Estado brasileiro e as políticas educacionais nos anos 1990: diretrizes e alguns reflexos no universo escolar e nas práticas pedagógicas docentes”, procuro iniciar a discussão, apontando o contexto em que as políticas educacionais surgiram, nos anos 1990, como resposta à constante necessidade de mudança imposta internacionalmente aos países, bem como seus ideais foram repassados às instituições escolares e incidiram nas práticas dos professores.

No item 4.2 “Função docente: quando as práticas pedagógicas docentes se adequam face a uma nova proposta pedagógica em uma sociedade em constante mudança”, pretendo apresentar como a função docente está sendo vista na sociedade contemporânea repleta de mudanças, bem como expor a complexidade dessa função nos dias atuais, face às propostas educacionais, para buscar respostas às questões: como os professores se comportam frente às mudanças que lhe são impostas por uma nova medida ou proposta educacional? Quando realmente os docentes mudam seu comportamento frente às práticas pedagógicas que realizam em sala de aula? Responder a tais questões é o objetivo do próximo item. Finalizando a discussão deste capítulo, no item 4.3 “Professoras de classes multisseriadas e os ciclos de alfabetização”, pretende-se responder a estas questões: Seriam as práticas pedagógicas dessas docentes mais próximas e adequadas ao que o CBAC propõe? As professoras dessas classes possuem elementos suficientes, através de sua experiência profissional, para facilitar a nova realidade de trabalho com o CBAC? Suas experiências profissionais poderiam trazer

contribuições para as práticas pedagógicas de professores de classes cicladas que possuem uma única série em sala de aula?

4.1 – O Estado brasileiro e as políticas educacionais nos anos 1990: diretrizes e alguns reflexos no universo escolar e nas práticas pedagógicas docentes

Para melhor compreender o trabalho docente atual em classes multisseriadas e na tentativa de sustentar a hipótese de que as professoras que atuam nessa realidade dispõem de elementos facilitadores para lidarem com o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã no município de Várzea Grande, tomou-se como ponto de partida o delineamento do contexto no qual as políticas educacionais dos anos 1990 no Brasil foram fomentadas, difundidas e direcionadas para as escolas brasileiras. Os anos 1990 foram considerados relevantes (como ponto inicial). Foi um período de movimentações políticas e econômicas, com reflexos e ressonâncias significativas na elaboração de propostas educacionais atuais para nossas escolas brasileiras.

Realizar discussão sobre o Estado brasileiro e as políticas educacionais dos anos 1990, sob uma perspectiva histórica, significa exceder os limites dos anos 90, visto que as diretrizes educacionais do período foram elaboradas em anos anteriores. As políticas educacionais do período não podem ser analisadas independentemente dos elementos, estratégias ou atos que apontam o final do século XX como uma fase de revitalização, em nível mundial, das ideias neoliberais propulsoras da nova forma de acumulação capitalista (NAGEL, 2001).

A análise realizada por Nagel (2001) envolve, ao mesmo tempo, uma apreciação profunda do movimento social mais complexo, considerado, por vezes, somente como político, que começou a surgir e divulgar-se em diferentes países a partir de 1970. Em síntese, para a compreensão das mudanças atuais no sistema de ensino brasileiro, faz-se necessário destacar aspectos do contexto histórico do Estado²⁸, pois os acordos fechados em sua agenda econômica e política, diretamente influenciada pelo sistema capitalista, se refletem em

²⁸ Entende-se Estado conforme conceito delineado por Nagel (2001, p. 99): “Estado, jamais entendido como mero governo ou, ainda, como mero poder coativo, limitador da vontade da maioria. Lembra-se, aqui, a força nutriz do Estado, ou seja, a energia vital que o sustenta, oriunda da própria dinâmica da relação social que lhe dá vida. O Estado, ao expressar a organização da sociedade, as suas práticas sociais, não só capta e expõe, ao longo do tempo, as transformações operadas na base do trabalho, como processa a viabilização das relações econômicas, comandando a indispensável harmonização entre interesses conflitantes e/ou diversos da mesma classe ou de classes distintas”.

compromissos sociais nos quais a educação, por meio de documentos políticos, repercute as suas respostas.

Referenciando a análise de Nagel (2001), Galvanin (2005, p. 08) traça, de forma resumida, como o Estado se comportou nos diferentes períodos históricos em seu caráter político:

- Estado oligárquico controlado pelas elites agrárias;
- Estado intervencionista, que mesclou aspectos keynesianos e fascistas, representado pelo período varguista (1930/1945);
- Estado liberal-populista (1946/1964);
- Estado militarista autoritário (1964/1985);
- Estado neoliberal, cujas políticas estão em pleno desenvolvimento.

Conforme leitura realizada por Galvanin (2005), o ideário político que formata o Estado em cada período histórico se materializa no campo educacional nos discursos que constam nos documentos oficiais, como na legislação e nas reformas implementadas. A autora aponta que, na história da educação brasileira, ocorreram três períodos de significantes movimentações no campo educacional:

- 1ª referência: anos 50 até meados de 70 – Educação e desenvolvimento;
- 2ª referência: meados de 70 até final dos 80 – Educação e democracia;
- 3ª referência: anos 90 – Educação e equidade social. (GALVANIN, 2005, p. 08)

Sobre a 1ª referência, até meados de 1970, a noção de educação e desenvolvimento, conforme Oliveira (2001) apud Galvanin (2005), justificou-SE em função de os anos 1950 terem se concretizado através do esgotamento do êxito da pequena propriedade e da busca, pelo Brasil, de modernização da economia por intermédio da industrialização, fatos que determinaram, para a classe trabalhadora, maiores e melhores quesitos educacionais e estabeleceram a organização do sistema de ensino de acordo com as ações do mercado de trabalho dentro do modelo de industrialização, como também elevaram a educação formal como elemento de elevação social.

Com relação ao período intitulado “Educação e Democracia”, entre meados dos anos 1970 até o final dos anos 1980, em função da ampliação do direito à educação, conforme a Lei 5692/71, foi um período em que se registrou um crescimento inesperado e desorganizado na estrutura educacional do país e as contradições do regime militar que, em sua gestão, trouxe o autoritarismo e o verticalismo para dentro das escolas. Registra-se ainda, nos anos 1970, a interferência do planejamento econômico na gestão da educação, como também uma

luta em defesa da escola pública e gratuita, ampliada a todos, contrapondo-se às discrepâncias entre planejamento econômico e social.

A 3ª referência, “Educação e equidade social”, demarcada durante os anos 1990, conforme aponta Galvanin (2005), procurou ter como traço marcante uma educação que tanto respondesse às reivindicações do setor produtivo – gestão do trabalho – como atendesse às ações da maioria – gestão da pobreza. Destaca-se, nesse período, a dificuldade de caracterizar o conceito de equidade social, pois da forma como aparece nos documentos educacionais, sugere a possibilidade de ampliar certos privilégios alcançados por alguns grupos sociais a toda a população, mas sem ampliação, na mesma proporção, das despesas públicas para esse fim. Nesse período, nota-se a preocupação com a educação básica para preparar a força apta para o mercado, demarcando que o caráter profissional dessa educação, de acordo com as mudanças no processo produtivo tecnológico, passa a requerer um profissional não mais com conhecimentos específicos, mas com maior capacidade de flexibilização e adaptação.

Pode-se apontar, conforme Souza e Farias (2004), que, nos anos 1980 e 1990, esse movimento percebido na educação não foi privilégio somente do Brasil. De modo mais amplo, percebeu-se a preocupação dos países latinoamericanos em torno da reforma de seus sistemas educacionais, não por acaso, mas num cenário demarcado por efeitos decorrentes de longos anos de regime autoritário, nos quais prevaleceram políticas de desinvestimento em Educação Básica – só no Brasil foram 20 anos de regime militar – causadoras, em escala surpreendente, de índices educacionais negativos. Esses índices foram divulgados em um ambiente caracterizado pelo processo de globalização e proliferação do ideário neoliberal e de reestruturação produtiva, como resultados da crise e esgotamento do Estado Keynesiano desenvolvimentista, tendo como alvo de crítica seu aspecto centralizador.

Nos anos 1990, de acordo com os autores acima citados, na conjuntura das relações internacionais estabelecidas após o Consenso de Washington, formou-se a ideia hegemônica de que o Estado, principalmente nos países periféricos, deveriam direcionar sua atuação nas negociações exteriores e na regulação financeira com apoio em critérios ajustados abertamente com os organismos internacionais. A reforma dos anos 1990 consolidou-se sob argumentos de se otimizar recursos. Para tanto, suas estruturas e aparato de funcionamento organizaram-se por meio “de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços” (SOUZA; FARIA, 2004, p. 927).

Souza e Farias (2004) salientam que otimizar recursos significa criar meios para maior eficiência e, em decorrência, maior agilidade e transparência na prestação de serviços públicos pelo Estado. O cenário evidenciado no contexto de 1990 traduz-se em aprofundamento da intervenção de diversos organismos internacionais nas políticas da educação de países localizados em torno das economias centrais e, em específico, na América Latina. Dessa forma, as reformas educacionais aconteceram sob forte impacto de diagnósticos, relatórios e receituários colocados como modelo por essas tecnocracias governamentais dos setores de órgãos multilaterais de financiamento, tais como: Banco Mundial (BM); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), e de instituições voltadas para a cooperação técnica, como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outras.

É importante ressaltar, ainda, no coletivo de determinações internacionais que incidem sobre as reformas dos idos de 1990, as propostas de educação presentes nos fóruns mundiais e regionais. Como exemplo dessas propostas registram-se:

- A “Conferência Mundial de Educação para Todos” realizada em Jomtien, na Tailândia;
- Documentos da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe);
- Relatório Delors, convocado pela UNESCO e produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors;
- PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe.

Conforme Shiroma; Moraes; Evangelista (2007), A “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi considerada um marco em particular para nove países até então com maior taxa de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Esses países foram incentivados a desenvolver ações em direção aos acordos assinados na chamada Declaração de Jomtien, na qual se firmaram diretrizes que se desdobraram no interesse de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, da universalização de acesso à educação e da promoção da equidade, passando por mudanças no modelo de gestão e financiamento da educação básica.

O quadro estatístico com o qual se deparou a Conferência era assombroso, como relatam Shiroma; Moraes; Evangelista (2007, p. 48): “100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo”. As autoras apontam em seus estudos que esse acontecimento foi como um reconhecimento oficial do fracasso dos compromissos internacionais anteriores. Exprimiu a intenção de garantir a educação básica para a população mundial, e teve importância por recolocar a educação no centro das atenções mundiais, destacando sua significância e prioridade, principalmente da educação básica, além de definir metas e compromissos para o ano de 2000.

Segundo Evangelista (2001), as medidas praticadas pelo governo brasileiro para reformar a educação nos anos 1990 foram notáveis. Destacam-se, dentre elas: Parâmetros Curriculares Nacionais para os diversos níveis de ensino; programas de avaliação escolar tais como: Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e Exame Nacional de Cursos – Provão; Institutos Superiores de Educação para formação de professores, entre outros.

Neste caso incluem-se as seguintes políticas: “Acorda Brasil! Tá na hora da Escola!” “Aceleração da Aprendizagem”, “Guia do Livro Didático – 1ª a 4ª série”, “Bolsa –Escola”, “Dinheiro Direto na Escola”, “Renda Mínima”, “Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola”, “Fundo para o desenvolvimento e Valorização do Magistério – FUNDEF”, “Expansão da Educação Profissional – PROEP”, “TV Escola”, “Informática na Educação”, “Apoio à Pesquisa em Educação à Distância – PAPED”, “Modernização e Qualificação do Ensino Superior”, “Municipalização”, “Atualização Capacitação e Desenvolvimento de Servidores do MEC”, “Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental”, “Educação de Jovens e Adultos”, “Educação Indígena” e “Alfabetização Solidária” (EVANGELISTA, 2001, p. 02).

Os documentos analisados não deixam dúvidas. As medidas que foram inseridas ao longo da história da educação no país foram atenciosamente planejadas e se mostram evidentes articulações entre as reformas implementadas nos anos 1990 pelos governos brasileiros e as recomendações dos organismos internacionais que, de acordo com as palavras de Shiroma; Moraes; Evangelista (2007), foram recomendações repetidas de forma uníssona e com exatidão.

Para dar autenticidade a essas reformas, os governos dos anos 1990, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, não se constrangeram de se apropriar e inverter o consenso que os educadores brasileiros elaboraram sobre pontos essenciais da educação brasileira pela democratização do país entre os anos de 1970 e 1980, por meio de estudos, reflexões, seminários e confrontos teóricos em espaços diversos como os fóruns nacionais. O

que agora se percebe é que a forma de estabelecer consenso vem sendo outra, longe dos fóruns democráticos e debates políticos, tem se efetuado distantes dos principais interessados: “os professores”, segundo Shiroma; Moraes; Evangelista (2007).

Estratégica e taticamente, a centralidade na educação é retomada nos documentos e na escolha de políticas governamentais. Nesses documentos a escola tradicional e as formas de organização das universidades são consideradas ultrapassadas, arcaicas. Sugere-se, agora, uma nova pedagogia, um projeto de outro caráter educacional, um novo padrão de ensino em todos os níveis. O discurso é direto: não é necessário apenas educar, é necessário aprender a aplicar para fazer uso correto dos conhecimentos obtidos. O discurso aponta como exigência que se ampliem a “capacidade de comunicação, raciocínio lógico-formal, criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.11).

As autoras apontam, ainda, que mediante a rapidez das mudanças, as qualificações tornam-se imperativas. Adquirir competências exige sempre mais escolaridade, visto que se assentam no domínio teórico-metodológico que a simples experiência não é capaz de garantir. Diante dessas ocorrências, dois movimentos são percebidos concomitantemente e articulados:

De um lado, a afirmação da idéia de educação continuada que rompe as fronteiras dos tempos e locais destinados a aprender. A educação torna-se processo para a vida inteira, a tão propalada *lifelog learning*. Da família ao trabalho e à comunidade, todo lugar é lugar de aprendizagem. Difundem-se rapidamente as noções de organizações e empresas como *learning places*. Afinada aos novos tempos, a própria LDBEN estabelece que sejam reconhecidas e certificadas as aprendizagens realizadas em outros espaços que não o escolar e, antevendo os diferentes e não programados períodos de estudo, propõe o ensino, por módulos, que permite a alternância entre períodos de ocupação e de estudo. Sem dúvida, uma medida consensualmente aceita e apropriada a um mercado de trabalho cada vez mais restrito e excludente. Por outro lado, reafirma-se a importância do sistema de ensino. Se o sistema que tínhamos perde a serventia na “sociedade cognitiva”, ou “sociedade da informação”, do “conhecimento”, “aprendente”, e que tais, trata-se então de pensar outro mais adequado, um ensino flexível em que a ordem é reduzir o insucesso para alcançar menor desperdício de recursos humanos e materiais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 11-12).

De acordo com Evangelista (2001), as atitudes designadas na resolução dos problemas no preparo dos docentes foram as últimas a acontecer na reforma educacional dos anos 1990, já que era imprescindível formar inicialmente e continuamente professores capazes de lidar com esse novo modelo de educação que se apresentava como algo a ser realizado durante a

vida inteira, rompendo barreiras e ampliando os tempos e espaços destinados à aprendizagem, à conquista do saber. Ao se avaliarem as concretizações no Brasil dos dez anos de acordo firmado na Conferência de Educação para todos, o Relatório Nacional de Avaliação de Educação para Todos – EFA 2000 – não diz nada a respeito da qualificação para o magistério. Evangelista (2001) comenta que a formação do professor acaba sendo uma questão mundial sob duplo sentido: no primeiro sentido, porque o professor põe em risco o projeto do Estado quando se opõe a ele e num segundo sentido, encaminha-o se estiver dele convencido.

Buscando compreensão para a especificidade do trabalho do professor, particularmente na sociedade brasileira contemporânea, não desvinculando essa discussão das linhas políticas que vêm sendo implementadas na América Latina e Caribe e em nível global, Evangelista e Shiroma (2007, p. 534) têm-se apoiado no “conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação – AGEE, que busca estabelecer mais claramente as ligações entre mudanças na política e prática educativas e as da economia mundial”. Roger Dale é o proponente da tese da AGEE e aponta que podemos imaginar que se não se pode homogeneizar os países ou regiões, visto que cada um se localiza em uma posição distinta na divisão internacional do trabalho. O mesmo não pode ser dito para a tentativa constante de alinhamentos e articulações entre os interesses dos países capitalistas e a produção de um modelo único de professor com numerosos aspectos em comum, dando instrumentos com objetivos semelhantes.

Nessa linha de raciocínio, as autoras defendem a ideia de que o professor, nessas reformas educacionais, está sendo instituído como obstáculo. Intelectuais ligados ao PREALC – Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – reafirmam esta opinião e apontam que, em tese, os professores se constituem como obstáculo nas reformas por dois motivos: “por apresentarem uma oposição crítica ou por não entenderem do que trata a reforma” (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007, p. 533).

De acordo com as autoras, os discursos utilizados pelas agências multilaterais indicam que o professor que sabe de tudo deverá ceder espaço a um professor que se propõe a aprender; o professor obstáculo deverá se transformar num docente agente da inovação. É perceptível, na sociedade atual, que o professor recebe, ao mesmo tempo, a responsabilidade de causador e solucionador dos problemas educacionais, como também é visível o temor dos órgãos governamentais e internacionais em face da capacidade de organização do magistério público. Dessa forma, com a adesão do Estado ao projeto de reformas, a política de profissionalização ganha destaque, toma relevância, não pelo seu poder de ampliar a qualificação aos docentes, mas pela oportunidade objetiva de instaurar novas maneiras de

controlar os professores. Essa suspeita confirma-se pelas pistas encontradas no alto grau de homogeneidade das reformas e prioridade em prol da eficiência, profissionalização e gestão em vários locais do mundo.

Esse conjunto de ideias, que se remetem à eficiência, excelência e qualidade, revelam, segundo Ferreira (2008), como as tecnologias políticas das reformas educacionais não apenas cooperam para as mudanças técnicas e estruturais, mas também são meios que colaboram para a mudança da subjetividade, identidade e valores dos docentes. Como exemplo, cita que as políticas de reforma educativa aliadas à lógica do mercado põem em causa a colegialidade e a autenticidade dos professores, gerando sentimentos de culpa, incerteza, insegurança que fazem com que os professores constantemente se perguntem: “estou trabalhando bem?” “trabalho o suficiente?” “estou trabalhando no sentido certo?” “Será que é isso que querem que eu faça?” Em outras ocasiões, a insegurança é substituída pela fantasia que, dramatizada pelo professor, imprime no seu trabalho falta de transparência e autenticidade.

Na verdade, para Evangelista e Shiroma (2007), a conjuntura atual vem criando obstáculos com o intuito de enfraquecer e desqualificar os professores. Embora os docentes não participem do momento de elaboração das políticas educacionais, mesmo não sendo interlocutores legítimos, vêm sendo alvo constante de críticas políticas e profissionais. Esses comentários vêm sendo veiculados principalmente nos documentos do Banco Mundial. No mínimo dois argumentos vêm sendo ressaltados: o primeiro refere-se ao fato de o professor ser corporativista, obcecado por reajustes, sem compromissos com a educação das camadas populares, um indivíduo político que se posiciona como sendo do contra. Também é incapaz teórico – metodologicamente incompetente, culpado pelos problemas de aprendizagem dos seus alunos e, em última instância, por sua falta de emprego. Já o segundo argumento investe na menoridade política do professor. Esta é a segunda estratégia para desqualificar e desestruturar o seu fazer profissional. Dessa maneira, o professor sente-se ofendido por todos os lados:

está na profissão porque não foi aceito em carreiras de maior prestígio; é incapaz para outras funções e a docência foi o que lhe restou; acomodou-se na carreira porque não há incentivos para desempenhos diferentes; não se preocupa com a qualidade do que faz porque seu salário é irrisório (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007, p. 537).

Esses e outros conceitos negativos dão explicação para uma ação dura sobre os professores e disponibilizam motivos para mobilizar pais e comunidade na tarefa de estimular o professor a dedicar-se à instituição escolar e à sua docência. Como resultado, garante-se o

recuo do Estado nas ações referentes ao financiamento público e instiga-se a comunidade a cobrar dos professores uma escola de boa qualidade que traga a possibilidade de garantia de que, posteriormente, seus filhos encontrem trabalho na sociedade.

O professor, para Evangelista e Shiroma (2007), não é obstáculo. Está sendo construído como tal por políticas que vêm conduzindo a intensificação do trabalho docente e a sua precarização. Escolas eficazes são aquelas que fazem muito com pouco, que conseguem administrar melhor seus recursos, que arrecadam de outras fontes, não são dependentes do Estado, estabelecem autonomia financeira ou cobram mensalidades, fazem parcerias com empresas ou chamam a comunidade escolar a desenvolver iniciativas que possibilitam angariar recursos para realizar seus projetos. Na avaliação destas autoras, pretende-se modificar a escola e adequá-la ao orçamento possível. Assim, a repetência aparece como preocupação principal, como acontece na lógica do setor produtivo, pois significa desperdício e demanda de novo trabalho, é vista como prejuízo e precisa ser abolida.

Dessa forma, propostas como a política de ciclos implementada no país desde os anos 1980 ganham espaço, visibilidade e aceitação no âmbito dos governos estaduais e municipais. Nesse contexto, faz-se necessário pensar como essas políticas absorvem e transferem para as escolas a necessidade de mudança. Como os pacotes educacionais são impostos às escolas? Como as escolas recebem todas as demandas e o que fazem ou não fazem para ajudar seus professores a lidarem com tais inovações? Como os docentes se apropriam, interpretam, usam e colocam em prática essas propostas? E por fim, que condições são dadas aos professores e seus alunos para lidarem com as reformas e seus pacotes educacionais?

O próximo item pretende apresentar como a função docente está sendo vista na sociedade contemporânea repleta de mudanças, bem como expor a complexidade dessa função nos dias atuais, em face das propostas educacionais. Como os professores se comportam frente às mudanças que lhe são impostas por uma nova medida ou proposta educacional? Quando realmente os docentes mudam seu comportamento frente às práticas pedagógicas que realizam em sala de aula? Responder a tais questões é objetivo do próximo item.

4.2 – Função docente: quando as práticas pedagógicas docentes se adequam face a uma nova proposta pedagógica em uma sociedade em constante mudança

Para tratar da função docente, buscou-se respaldo teórico em autores como Roldão (2007), para trazer elementos que definam os papéis e as funções que os docentes devem

desempenhar no contexto escolar em face do cenário atual de mudanças, Villa (1988), pela sugestão de um modelo de comportamento docente em face das reformas educacionais impostas, bem como Gimeno (2003), com o intuito de definir o conceito de prática docente.

No que tange à função docente, Roldão (2007), em seu artigo intitulado “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional”, começa sua discussão fazendo alguns questionamentos: Que é um professor? O que o distingue de outros atores sociais e de outros agentes profissionais? Qual a especificidade da sua ação? Para responder a essas questões, a autora esclarece que o elemento que caracteriza e distingue os docentes dos demais profissionais é *a ação de ensinar*, de certa forma permanente ao longo do tempo em sua carreira, embora contextualizada de diferentes maneiras. A função está distante de ser consensual ou estática, pois existiu em muitos modelos e com muitos estatutos ao longo da história. Um grupo profissional organizado ao redor dessa função, entretanto, é peculiar da modernidade, a partir do século XVIII.

Pensar na função docente como ação de ensinar, de acordo com a leitura de Roldão (2007), é estar atravessada por uma crise profunda que se caracteriza entre declarar um saber e fazer com que outros compreendam esse saber, ou seja, fazer aprender algo a alguém. De forma simplificada, a autora apresenta, por um lado, uma maneira mais tradicional de o professor transmissor conteúdos, em que predomina os saberes disciplinares; por outro lado, uma posição mais pedagógica e ampliada de um campo vasto de saberes, incluindo também os disciplinares.

Roldão (2007) afirma, ainda, que a função específica de ensinar já não é hoje definida pelas simples forma de repassar o saber, não por motivos ideológicos ou por opções pedagógicas, mas por motivos sócio-históricos. Ensinar com o mesmo significado de repassar um saber deixou de ser socialmente útil num tempo de amplo acesso à informação como o nosso, numa sociedade que gira em torno do conhecimento como capital global. A função de ensinar, atualmente, é descrita pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Isto significa que,

Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar) (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Sob a mesma perspectiva de Roldão, o autor Villa (1988) explicita que a função docente vem sendo questionada ultimamente, passa por crises que se remontam ao final do século XIX. As pessoas, de um modo geral, vêm questionando a função docente nos moldes tradicionais, já que vivenciamos uma sociedade em constantes mudanças. Os docentes são chamados a desempenhar papéis na escola, fora dos parâmetros tradicionais. Vários são os fatores que incitam professores a mudarem de posturas frente às suas práticas pedagógicas. Vários são os elementos que contribuem para a transformação na função docente. Dentre eles, destacam-se o brusco crescimento da escolarização, a gratuidade do ensino e os meios de comunicação.

O professor como monopolizador e detentor do saber está em declive, segundo Villa (1988). É possível encontrar na literatura muitos papéis e tendências a respeito da mudança nas funções dos professores. O autor elenca autores tanto para apontar os papéis quanto para falar sobre as funções que se esperam do professor na atualidade.

Sobre os papéis a serem desempenhados pelos docentes na escola, Villa (1988) recorre aos escritos de Burdim (1982), demonstrando que o principal papel dos professores tem sido o de mediador. Pede-se ao mestre que prepare seus alunos para viverem em sociedades urbanas de complexa estrutura econômica, social e ocupacional, em um mundo cujos valores se modificam com rapidez. Para esse autor, o professor deve assumir, ainda, papéis como o de clarificador de valores, promotor de relações humanas, conselheiro profissional e de lazer.

Já para abordar as funções que os docentes desempenham, Villa (1988) apóia-se nos estudos de Gran, Fritzell, Lofquis (1974), que indicam que as funções dos professores não se situam exclusivamente no campo cognitivo. Após ampla investigação documental, os autores concluem que as funções daquele que ensina podem classificar-se em cinco grandes categorias: a) função de promoção do desenvolvimento social e emocional do aluno – fator socioemocional; b) função de promoção do desenvolvimento do conhecimento dos alunos – fator cognitivo; c) funções e atitudes relativas ao fator metodológico e material; d) funções relativas à cooperação – refere-se ao trabalho com outros adultos, dentro e fora da escola; e) funções relativas ao desenvolvimento do ensino – fator relativo ao desenvolvimento educativo.

Villa (1988) assinala que sempre se buscou um modelo de professor, como pode ser percebido quando se faz uma revisão da educação sob uma perspectiva histórica. Sempre houve a ânsia de achar um modelo de professor ideal, que servisse como protótipo a ser seguido. Homens que foram considerados como grandes mestres perpetuaram como exemplos até o início do século XX (1901). A partir dos primeiros anos do século XX, tem-se o intuito

de encontrar modelos baseados em achados empíricos, modelos ideais segundo professores, padres, diretores e segundo a concepção dos próprios alunos.

Na atualidade, se fossem consideradas todas as perspectivas sobre as funções e papéis que os docentes deveriam desempenhar no presente e vislumbrando o futuro, por exemplo, sob o ponto de vista social, das instituições políticas, pedagógicas, não se conseguiria defini-las, pois as funções se apresentam como num leque interminável. Exige-se que o professor tenha um novo comportamento profissional, uma nova atitude para com os alunos, conhecimentos e habilidades pedagógicas flexíveis, segundo as distintas situações e contextos educativos. Pede-se e exige-se uma maior cooperação dentro e fora do contexto escolar, um domínio da matéria e dos métodos pedagógicos, em aspectos organizativos. O professor deve saber impulsionar e motivar o trabalho dos alunos. Pede-se ainda que aquele que ensina tenha um domínio dos aspectos sociais e emotivos, que saiba preparar seus alunos para uma integração e participação cívica. Enfim, pede-se ao professor que saiba realizar uma síntese entre a influência dos meios de comunicação social, cultural e valores da sociedade com a vivência e experiência da vida da comunidade escolar.

Em face do exposto, percebe-se a exigência de uma série de requisitos necessários para a atuação docente. Ao que parece, tem-se um conjunto de conhecimentos profissionais sendo cobrados para que o professor possa atuar em seu cotidiano, principalmente perante as propostas educacionais veiculadas pelas constantes reformas. Roldão (2007, p. 99) esclarece sobre o conceito de conhecimento profissional:

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional.

Esses conhecimentos profissionais, esse conjunto de saberes necessários ao exercício da docência, no entendimento de Roldão (2007), vão sendo adquiridos em razão da participação dos professores nos processos de formação inicial e continuada. Dessa forma, sob a perspectiva de Gimeno (2003), as profissões caracterizam-se pelas suas práticas e por certo conjunto de regras e conhecimentos da tarefa que realizam. O mesmo não ocorre com os professores. Na essência, a profissão docente não detém a responsabilidade única sobre a atividade educacional, visto que essa tarefa recebe influências mais amplas: políticas, econômicas, culturais, e vem sofrendo um processo de desprofissionalização. Os professores,

para esse autor, não produzem o conhecimento que são chamados a repetir, nem determinam as estratégias práticas de ação, talvez por apreenderem a profissão desde a infância, ao longo de sua carreira estudantil como alunos, em sua relação direta com os seus professores. Dessa forma, torna-se importante considerar que o significado da prática educativa se reporta para o processo de ensino-aprendizagem; a própria investigação remete-se principalmente à ação didática. Mas a atividade dos professores não se circunscreve somente a essa prática pedagógica visível. É preciso sondar outras dimensões menos evidentes.

Gimeno (2003) expõe um exemplo prático, através do ensino de um idioma, de como as atividades dos professores se efetuam de forma mais abrangente, abarcando outras dimensões pouco evidentes da prática pedagógica:

Sugerem usos metodológicos, avaliações psicológicas de diferentes processos de aprendizagem, partilha de competências; tem a ver com o que os professores consideram útil ensinar aos alunos de um determinado grupo social; exprime avaliações epistemológicas do professor sobre a importância de um conteúdo; demarca normas de comportamento na aula; reflete valores sociais sobre a importância das línguas e pressões de grupos de especialistas; etc. Tudo isto configura a prática, que é tudo isto ao mesmo tempo (GIMENO, 2003, p. 68).

Se a prática educativa desenvolvida pelos professores se remete para o processo de ensino-aprendizagem e para a ação didática e deve ser vista além do que é palpável, concreto e visível, de forma mais abrangente, faz-se relevante saber, sob a perspectiva das professoras investigadas, como se comportam frente às mudanças que lhes são impostas por uma nova proposta educacional. Também é relevante saber quando, realmente, as docentes decidem mudar seu comportamento frente às práticas pedagógicas que realizam em sala de aula. Nesta pesquisa, tenciona-se destacar as práticas pedagógicas de professoras que atuam em classes multisseriadas como sendo mais adequadas, mais próximas das diretrizes emanadas da proposta do Ciclo de Alfabetização Cidadã no município de Várzea Grande-MT.

Para Gimeno (2003), a educação inclui ações muito diversas, que influenciam a prática didática, que, neste caso, deve ser vista em sentido amplo. Deve-se ter o conceito de prática não restringindo ao domínio metodológico e ao espaço escolar, pois a prática não se reduz às ações dos professores. Existe uma sistematização de vários contextos, incluídos uns nos outros, como se estivéssemos frente às práticas aninhadas, entrelaçadas umas nas outras.

Nesse sistema de práticas aninhadas, segundo Gimeno (2003), existem as práticas pedagógicas de caráter antropológico, as práticas escolares institucionais, e as práticas denominadas de práticas concorrentes.

As práticas pedagógicas de caráter antropológico são práticas anteriores e paralelas à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura. Como exemplo, tem-se a educação dos filhos, que é uma prática social com ampla história em todos os grupos humanos, compondo-se como uma cultura compartilhada. Nesse ambiente cultural, existem as práticas escolares institucionais, entre as quais se podem assinalar:

- práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar, configuradas pelo funcionamento que deriva da sua própria estrutura;
- práticas de índole organizativa, assentes nas utilizações próprias da organização específica das escolas;
- práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula, que é o contexto imediato da actividade pedagógica, onde tem lugar a maior parte da actividade de professores e alunos (GIMENO, 2003, p. 69).

Além destas práticas, têm-se, fora do sistema educativo, as práticas concorrentes. Trata-se de práticas não estritamente pedagógicas, mas, mesmo sendo exteriores à escola, exercem forte influência sobre a atividade técnica dos docentes. Nessas práticas, como exemplo, encontram-se os materiais didáticos (livros didáticos), que constituem a concretização do currículo formulado e regulado pela administração educativa externa às salas de aula e às escolas, transformando os professores em consumidores de práticas predeterminadas e esboçadas fora do cenário imediato da ação escolar.

As análises sobre o sistema de práticas educativas permitem entender que tratar da prática docente implica sempre relacioná-la a vários contextos que se entrecruzam, influenciam e definem a atuação do professor. O professor não define a prática, mas o papel que nela ocupa, através de sua atuação, na qual se difundem e concretizam as múltiplas determinações dos contextos de que participa. É importante considerar, também, o que o autor pontua acerca da conduta profissional do professor no contexto das reformas educativas. Tal conduta pode ser de adaptação aos requisitos impostos, mas pode ser crítica ao interrogar a pertinência e sentido de determinadas intervenções educativas, pois o professor é um profissional que usa de seu conhecimento e de sua experiência para intervir nos processos pedagógicos (GIMENO, 2003).

Na tentativa de melhor compreender a conduta dos professores em face das mudanças educacionais, buscou-se apoio teórico em Villa (1988), que analisa as mudanças de comportamento docente quando efetuam suas práticas pedagógicas no universo escolar. Esse autor explicita que o comportamento docente pode ser influenciado por uma série de variáveis. Na verdade, cita duas dimensões como marco de referência para descrever as dimensões do comportamento dos professores em face das mudanças no contexto escolar. A

primeira dimensão relaciona-se com as competências importantes para desempenhar as tarefas docentes demonstradas em atividades tais como planejamento, definições, organizações e evoluções dos indivíduos. Nessa primeira dimensão, existem nove fatores que podem influenciar a mudança de comportamento dos professores:

- 1 - Acessibilidade do diretor – disponibilidade;
- 2 – Consistência: compatibilidade das condutas e decisões dos diretores com a política, programas, normas, etc.;
- 3 – Conhecimento e experiência;
- 4 – Expectativas claras e razoáveis;
- 5 – Capacidade de decisão;
- 6 – Metas – direção: esta categoria descreve as estruturas globais e metas externas;
- 7 – Seguimento: esta categoria está associada com a inclinação dos diretores a proporcionar recursos apropriados e oportunos para apoiar os processos pedagógicos;
- 8 – Habilidades para controlar o tempo;
- 9 – Orientação para a resolução de problemas: associada com a habilidade dos diretores para interpretar e conceitualizar problemas de forma que tenham sentido para os professores.

Já a segunda dimensão está determinada pelas necessidades socioemocionais e expectativas dos trabalhadores. Nessa dimensão, Villa (1988) elenca cinco fatores que podem influenciar as mudanças dos docentes:

- 1 – Apoio nos enfrentamentos – respaldo do diretor diante de problemas com os estudos e país;
- 2 – Participação – consulta: esta categoria descreve a disposição dos diretores para desenvolver canais significativos para que os professores expressem suas opiniões, sentimentos, etc.;
- 3 – Imparcialidade – equidade;
- 4 – Reconhecimento: elogio e apreciação individual e grupal dos professores;
- 5 – Disposição de delegar autoridade.

Esses fatores, presentes nas duas dimensões, representam, para os professores, os principais elementos de uma conduta eficaz. Tais dimensões estão significativamente associadas a efeitos importantes nos professores, podendo demonstrar ser uma maior motivação, maior compromisso moral. Villa (1988) afirma, ainda, que os fatores associados com essa conduta eficaz influenciam nas estruturas sociais (condutas) e culturais (valores e normas) das escolas e apresenta um esquema referente às mudanças no comportamento docente, que pode esclarecer quando, como e por que os professores modificam suas práticas

docentes em face de uma nova proposta pedagógica. Nesse esquema, o autor explica que, a partir do desenvolvimento de uma direção (entendo este termo como reforma, nova proposta pedagógica), somente são prováveis de acontecer as mudanças nos pensamentos e atitudes dos professores depois que o professor percebe que acontecem mudanças nos resultados da aprendizagem de seus alunos. O esquema abaixo ilustra o processo de mudança no comportamento docente, segundo Villa (1988, p. 35):

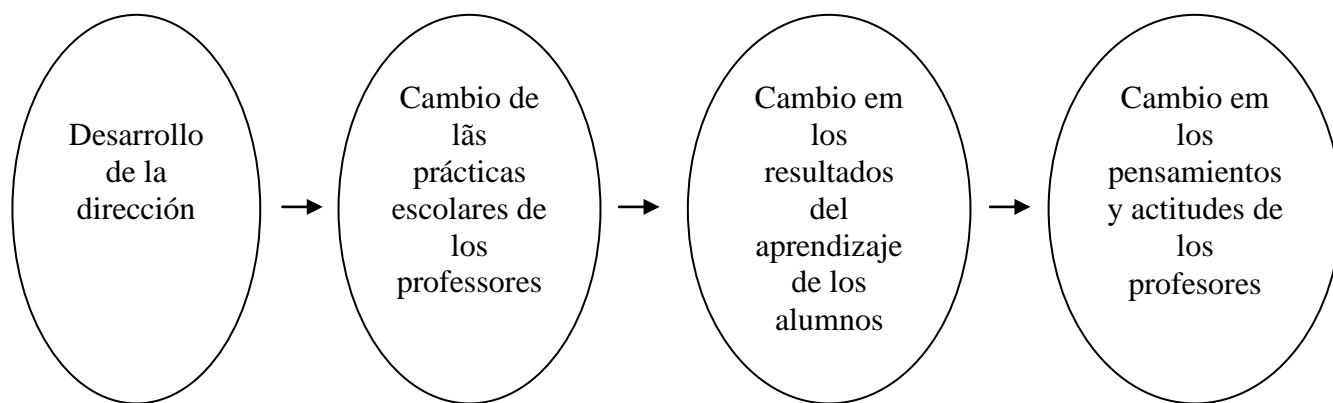


Fig. 1: Um modelo de cambio del comportamiento docente - (VILLA, 1988, p. 35).

Esse esquema demonstra numa sucessão de quatro acontecimentos em que a mudança nos pensamentos e atitudes dos professores é a última a ocorrer. Para que o pensamento e as atitudes se modifiquem, é necessário fundamentalmente que essa nova direção surta efeito, mudanças no resultado da aprendizagem dos alunos, para que o professor consiga realizar alterações em suas práticas educativas.

Villa (1988) estabelece três principais comentários para o desenvolvimento diretivo de uma nova proposta ou medida pedagógica:

1 – Reconhecer que as mudanças são um processo gradual e difícil para os professores. Ensaçar um novo método, conseguir ser eficiente em algo novo, requer tempo e esforço. Toda mudança comporta certa quantidade de ansiedade e, muito provavelmente, uma mudança que oferece promessas de melhorar e aumentar a aprendizagem dos estudantes requer um trabalho extra, especialmente no início. Se uma equipe que dirige a escola deseja ter êxito, deve claramente ilustrar como as novas práticas podem ser implantadas cada dia, sem muito trabalho extra. Um programa de inovação, de reforma, não pode ser implantado de maneira uniforme; tem que considerar as variáveis contextuais e adaptar-se a elas. Se os professores

são o foco de atenção de como o novo programa poderia beneficiar seus estudantes, eles devem resolver como essas novas práticas lhes afetam pessoalmente.

2 – Assegurar que os professores recebam feedback informativo regularmente sobre a aprendizagem dos alunos. Se a utilização de novas práticas tem que continuar, os professores devem receber uma realimentação informativa regular sobre os efeitos dessas mudanças na aprendizagem do estudante. É uma característica humana que as ações de êxito se reforçam, enquanto que as que não têm êxito tendem a diminuir-se. Depois de tudo, o êxito e o processo são os verdadeiros materiais que tornam o ensino valioso.

3 – Proporcionar uma ajuda continuada posterior à formação inicial. Para a expansão e o desenvolvimento continuado de um programa de reforma, os professores devem chegar a empregar as novas práticas quase instintivamente. Nesse caso, é necessário receber ajuda e ânimo continuado. Essa ajuda, que é crucial aos professores, pode oferecer-se em uma grande variedade de formas. Villa (1988) sugere que se ofereça aos professores a ajuda de um assessor que proporcione suporte técnico, guiando-lhes as práticas segundo as necessidades de seus alunos e ajudando-lhes a analisar os efeitos sobre si mesmos. Também é interessante conceder aos professores o poder de trocar ideias e experiências entre si como mecanismo de grande ajuda.

Mediante os conhecimentos desenvolvidos até o momento neste item, faz-se oportuno tentar cotejá-los com o objeto de estudo deste trabalho. Seriam as práticas pedagógicas das docentes de classes multisseriadas mais próximas e adequadas ao que o CBAC propõe? As professoras dessas classes possuem elementos suficientes, considerando-se a sua experiência profissional, para facilitar a nova realidade de trabalho com o CBAC? Suas experiências profissionais poderiam trazer contribuições para as práticas pedagógicas de professores de classes cicladas, que possuem uma única série em sala de aula? Estas questões pretendem ser explanadas no item seguinte.

4.3- Professoras de classes multisseriadas e os ciclos de alfabetização

Pensando em responder às questões lançadas ao final do item anterior, primeiramente é importante discorrer sobre as propostas pedagógicas, as reformas do ensino veiculadas a partir dos anos 1990 sofridas pelos docentes do município de Várzea Grande.

Em consonância com o cenário evidenciado nos anos 1990, de modo geral, na América Latina, contexto em meio às reformas educacionais financiadas por organismos

internacionais, Várzea Grande foi mais uma cidade a se engajada nessa rede de propostas que invadiram os municípios brasileiros à época. Foi com o Programa da Escola Ativa para as escolas do campo, com suas classes multisseriadas, que o município de Várzea Grande se incluiu nos ditos pacotes educacionais dos anos 90.

Esses pacotes, conforme Souza e Farias (2004), foram financiados por órgãos multilaterais e, no caso da Escola Ativa, pelo Banco Mundial. Os pacotes trouxeram como imperativo a necessidade urgente de mudanças. No caso em questão, o Programa Escola Ativa veio apresentar respostas às antigas e frequentes demandas reivindicadas pelo campo. De forma resumida, respondem às necessidades de estrutura física das escolas; de capacitação contínua de professores; de materiais pedagógicos; de livros didáticos específicos; de organização didática do ensino nas classes multisseriadas. Em linhas gerais, o Programa da Escola Ativa veio também com o intuito de reduzir os altos índices de analfabetismo. Na verdade, foi mais uma proposta cuja essência procurou promover mudanças significativas nas escolas com classes multisseriadas.

Agregado a esse Programa da Escola Ativa, vieram as propostas de capacitação docente, enfatizando, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), uma concepção de educação para a vida inteira, onde todos os espaços são locais de aprendizagem. Inclusive o cenário do campo proporciona a afirmação dessa ideia, já que possui vários espaços extra-classe. Propõe-se também o ensino por módulos, conforme se percebe nas classes multisseriadas, em seus livros didáticos específicos para o campo. Enfim, divulga-se e massifica-se a ideia de que estamos num contexto repleto de mudanças, em uma sociedade da informação, do conhecimento, em que o ensino precisaria ser mais adequado, um ensino flexível, não mais individualizado, como o ensino com que a escola com classes multisseriadas estavam acostumadas, aluno por aluno em fileiras, mas sim em grupos, com diversas formas de agrupamento (ora alunos de uma mesma série, ora alunos de séries diferentes, ora alunos com dificuldades semelhantes pertinentes as várias séries presentes na classe multisseriada, etc.).

As professoras das classes multisseriadas, com o advento do Programa da Escola Ativa tiveram, a partir de 1999 – ano de implantação do programa – espaço e tempo destinados a um treinamento específico para a aplicação da nova medida em suas classes. Com isso, as docentes tiveram oportunidade de se aproximar, distanciar e até mesmo ressignificar suas práticas em função da nova proposta imposta ao seu contexto de trabalho. Essa situação de experimentação ocorreu de 1990 até 2004, quando o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã - CBAC foi implantado em toda a rede municipal de ensino de Várzea

Grande, ou seja, essas professoras permaneceram cinco anos com as diretrizes da Escola Ativa em suas escolas.

A partir da leitura do Projeto de Reorganização do Ensino Fundamental de Várzea Grande (2004), percebeu-se que se traduziu em mais uma proposta educacional, que teve como matriz principal realizar mudanças frente aos fracassos escolares detectados na rede de ensino. O CBAC foi implementado em toda a rede municipal de ensino, nas escolas localizadas na cidade e no campo. De acordo com os depoimentos das professoras de classes multisseriadas e do 3º ano do CBAC, essa proposta veio acompanhada do ritual de capacitação que, por sua vez, visou a treinar os professores para aplicar o conteúdo da proposta. Chegou ao meio educacional varzeagrandense de forma vertical, direcionada, imposta, sem dar voz aos professores, que tiveram como obrigação implementá-la.

Esses dados reforçam o que Evangelista e Shiroma (2007) assinalam sobre o destaque da profissionalização em meio às reformas: as capacitações ocupam espaço de controle de atividades e práticas docentes. Essa nova política educacional, o CBAC para o município de Várzea Grande, representa, em nível micro, uma continuação das reformas e propostas desencadeadas nos anos 1990, trazendo, mais uma vez, como pano de fundo, a centralidade do processo no professor visto como mero aplicador do pacote educacional, desconsiderando o seu cotidiano. O CBAC, assim como tantas outras propostas educacionais no país, apresentou-se mantendo certo distanciamento entre o preconizado em seus documentos oficiais e a realidade das salas de aula dos docentes, conforme mencionado pelas professoras entrevistadas ao manifestarem que, desde o momento de implantação, não foi preocupação das capacitações as questões propriamente ditas de sala de aula.

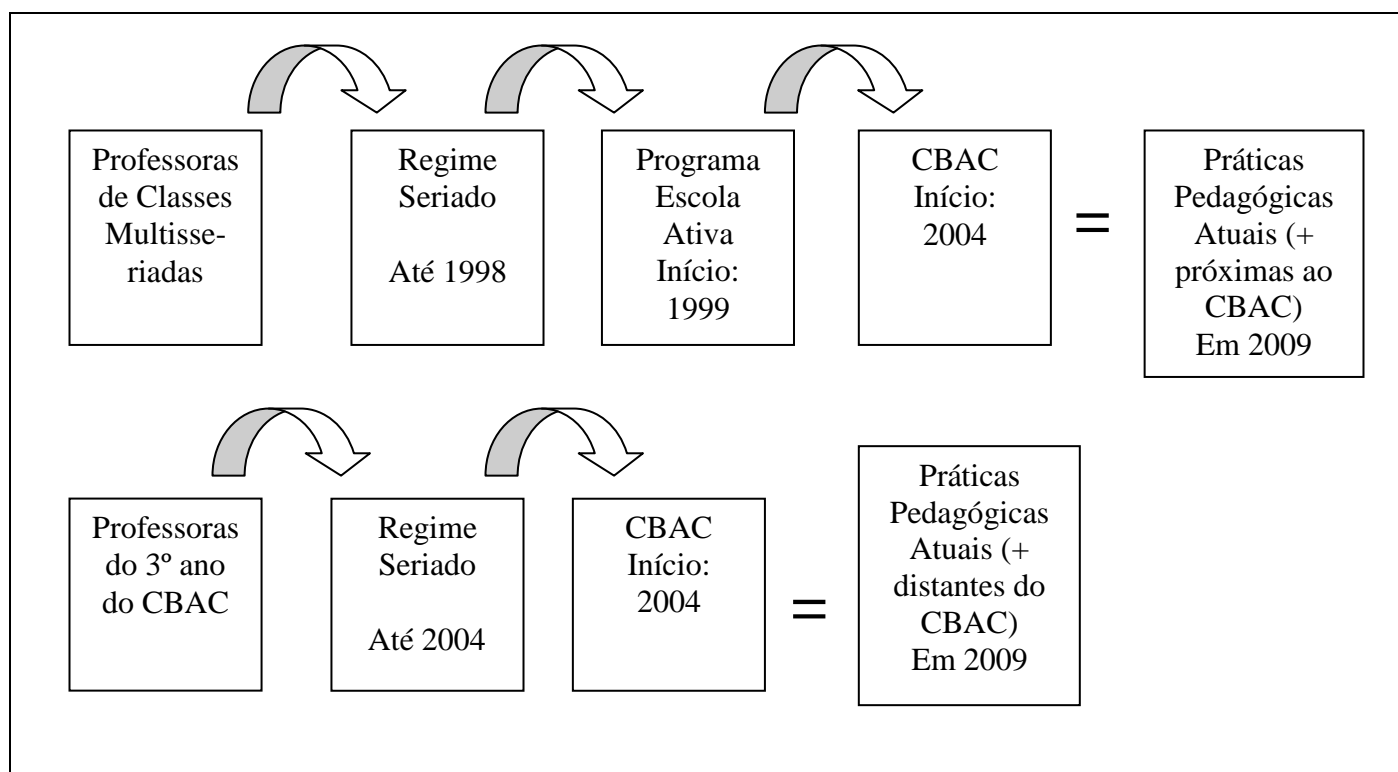
Percebeu-se, nos depoimentos das professoras, que a Secretaria de Educação do município se preocupou em divulgar a proposta do CBAC nas capacitações que forneceu, bem como nos encontros de formação continuada, nos cursos cujo tema principal incidia na alfabetização. A Secretaria absorveu a proposta de ciclo e impôs a adesão dessa política educacional a todas as escolas. De acordo com os resultados que os dados sugerem, nota-se, por um lado, uma proposta com a sua lógica, trazendo a ideia de que veio responder a uma necessidade de mudança, ao se detectar a situação de fracasso escolar instalada na rede de ensino. Com seus mecanismos de convencimento, veicularam a ideia de que as modificações seriam feitas no universo escolar para melhorar tal situação. Por outro lado, os mecanismos roubam a autonomia dos professores, engessando-os, obrigando-os a colocarem em prática o que os documentos oficiais da proposta explicitam, desconsiderando o que os docentes realizam no cotidiano. Verifica-se, assim, a oscilação do comportamento docente perante a

implementação de mais uma proposta educacional, que acaba por variar entre o engessamento de suas práticas e a falta de autonomia em seu trabalho pedagógico versus as possibilidades que as propostas abrem para atuação nos contextos educacionais.

Esses dois lados se chocam o tempo todo, quando os professores executam suas tarefas educacionais em seu dia a dia. Mudanças na política educacional geram ambigüidades. Nesse ambiente de elementos que se conflitam a todo momento, os docentes acabam sendo vistos ora com a responsabilidade de causadores e solucionadores dos problemas educacionais, ora como obstáculos das reformas por se apresentarem, em alguns momentos, como oposição crítica das diretrizes da proposta, ou por não compreenderem do que se trata realmente a nova medida, conforme ponderam Shiroma e Evangelista (2007).

Por sua vez, as escolas acatam as reformas e não sabem posteriormente como ajudar o professor em sua tarefa de aplicar o seu conteúdo. Em contrapartida, os professores não respondem de maneira automática, como se fossem incapazes de ação própria. São sujeitos que pensam e concebem o seu trabalho e não apenas repetem prescrições de propostas que vêm de cima para baixo. O impacto das reformas incide sobre as subjetividades dos professores, conforme anunciou Ferreira (2008). Ocasionalmente, no trabalho do docente, há uma série de questionamentos, dúvidas e inseguranças em seu cotidiano. Com essas incertezas para conseguir compor atualmente seus planejamentos e estratégias de atuação pedagógica, o professor recorre aos conhecimentos que já possui para trabalhar, sejam eles da sua trajetória pré-profissional, trajetória acadêmica, de seus conhecimentos advindos da própria prática, como ainda de sua experiência em face das constantes reformas.

Nesse contexto que apresenta, por um lado, uma proposta com sua lógica de mudanças, com todo um conjunto de ideias que remetem à eficiência, excelência e qualidade do ensino e, por outro, a lógica do professor e seu contexto de trabalho, interessa a esta pesquisa investigar como dois grupos de professoras estão sendo impactados pela proposta do CBAC – Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã em Várzea Grande - MT e como reagem a ela. O primeiro grupo é constituído por professoras de classes multisseriadas com histórico de trabalho amparado até 1998 pelas diretrizes do regime seriado, a partir de 1999 com os fundamentos do Programa Escola Ativa, para em seguida terem, em 2004, a implantação do CBAC; e o segundo grupo, com professoras do 3º ano do ciclo que, em sua trajetória profissional, passaram do regime seriado, datado até 2004, para a atuação no ciclo nesse mesmo ano. O quadro abaixo sintetiza a trajetória profissional dessas docentes.

Quadro 6 – Trajetória docente e reformas educacionais em Várzea Grande - MT

Constatou-se, neste estudo, que o grupo de professoras de classes multisseriadas teve a oportunidade, em sua trajetória profissional, de experimentar e testar por um período maior de tempo conhecimentos e situações que favoreceram sua aproximação e adequação às diretrizes do CBAC, pois tiveram cinco anos de experiência com o Programa Escola Ativa, conforme se vê no quadro acima. Já o grupo de professoras do 3º ano escolar, por atuar, no decorrer de sua trajetória, sob o regime seriado, teve um espaço de tempo menor para aproximação, adequação e entendimento do CBAC, apresentando práticas pedagógicas mais distantes das diretrizes preconizadas pelo ciclo.

O que se observa, na verdade, é que o Programa Escola Ativa foi uma preparação das professoras de classes multisseriadas para o trabalho posterior com o ciclo. A Escola Ativa trouxe elementos de ordem estrutural, material, pedagógica para a sala de aula e de formação profissional, fornecendo maiores condições ao seu trabalho, impulsionando as docentes de classes multisseriadas a ocuparem outro patamar de conhecimentos à medida que revelavam adequação e até mesmo entendimento da proposta, conduzindo-as a uma posição de maior prestígio. Esse fato foi confirmado pelas situações relatadas pelas docentes, quando mencionaram que, no momento de capacitação para implementação do CBAC, promovida pelo Instituto Paulo Freire para todos os professores da rede municipal de ensino fundamental, tiveram suas práticas pedagógicas elogiadas pelos membros do Instituto e tidas como

exemplo, pois já realizavam antecipadamente o que o ciclo se propunha a desenvolver a partir de 2004. Também mencionaram que receberam ônibus lotado com professores de escolas da cidade com classes cicladas para observarem, trocarem ideias, experiências e questionamentos sobre suas práticas nas escolas do campo.

Essas situações parecem romper com o estereótipo da professora de classe multisseriada considerada como professora leiga, incapaz para suas funções, com uma história profissional repleta de fracassos, descontinuidades e precariedades por atuar no meio escolar do campo. A situação reverte-se quando essas docentes passam a ser consultadas pelas professoras da cidade, ganham credibilidade e têm contribuições a oferecer às professoras da cidade, fato inédito. Ao longo da história profissional da professora de classe multisseriada, sempre ocorreram situações contrárias: “tinham que copiar o que as escolas da cidade realizavam no que se refere ao ensino”, “ficavam com materiais que sobravam das escolas da cidade - os livros didáticos”, “ocupavam um espaço de invisibilidade no contexto educacional varzeagrandense”. Antes do Programa Escola Ativa, suas capacitações não aconteciam, ou quando ocorriam, eram ministradas junto às professoras das classes da cidade, sem nenhuma especificidade para o campo (Araújo, 2006).

Quando as professoras de classes multisseriadas foram postas frente às diretrizes do CBAC, em 2004, tinham elementos, em suas práticas pedagógicas, fornecidos pelo Programa Escola Ativa, que coincidiam com as exigências do CBAC. Quais seriam esses elementos fornecidos por este programa, que davam suporte a essas professoras em face do CBAC implementado em 2004?

Como resposta, tem-se, no Programa Escola Ativa, a estratégia metodológica de trabalho em grupos em sala de aula, considerada, na concepção das professoras, uma estratégia positiva (Araújo, 2006), por permitir-lhes visão de conjunto de sua turma. O trabalho deixa de ser fragmentado, dividido por séries, possibilitando uma prática mais produtiva, pois os grupos dão maior agilidade ao trabalho docente, já que se diversifica o agrupamento dos alunos na sala de aula, distribuindo-os de forma heterogênea, compondo grupos mesclando alunos com diferentes níveis de aprendizagem, tornando o processo de ensinar e aprender mais adequado.

Outro elemento que pode ser considerado como fator de contribuição da Escola Ativa para o trabalho com o CBAC foram os encontros de capacitação específicos para o professor

de classe multisseriada, intitulados de Microcentro²⁹. Nesses encontros, foram realizadas discussões sobre a psicogênese da língua escrita; o trabalho com a alfabetização, num contexto diversificado como o das classes multisseriadas, teve destaque, antecipando-se a situação enfrentada posteriormente com o CBAC. Houve, portanto, uma preparação anterior ao ciclo, o que não aconteceu com as professoras de classes cicladas. Entre o regime seriado e o CBAC, elas não tiveram espaço nem tempo de preparação para atuarem com o ciclo de alfabetização. O que as professoras de classes multisseriadas adquiriram em sua experiência profissional, entre o regime seriado (1998) e o CBAC (2004), não foi o mesmo que as professoras das classes cicladas. É possível supor que, mediante o novo contexto, as professoras de classes multisseriadas têm a contribuir com as docentes de classe ciclada porque aprenderam a trabalhar com grupos diversificados em sala de aula, aplicando os conhecimentos da psicogênese da língua escrita.

Características como versatilidade, polivalência, dinamismo no que se refere às tarefas desempenhadas pelas professoras de classes multisseriadas em suas escolas do campo, sempre estiveram presentes em seu cotidiano e são exigências do contexto. Um grupo composto por alunos de diferentes anos escolares requer um profissional diferenciado, que atenda a essa configuração de turma, já que o contexto também é diferenciado. Essas características podem ser observadas desde o regime seriado ao CBAC, conforme Araújo (2006) e os depoimentos revelados por este estudo.

Pode-se, então, supor que, frente a tal situação, de mais uma proposta educacional, o CBAC, que as professoras das classes multisseriadas, com seu conhecimento profissional e com a experiência acumulada pelas reformas, adquiriram elementos que possibilitaram maior proximidade com a proposta do CBAC e o desenvolvimento de práticas mais adequadas. Isso se confirma pelo fato de o campo profissional docente no contexto multisseriado, por si só, com suas características, extrapolar uma prática didática que se circunscreva unicamente ao

²⁹ Microcentros são espaços para reuniões sistemáticas, organizadas pelos professores de classes multisseriadas e membros da equipe técnica das Secretarias Municipais de Educação, para discussão dos seus problemas e sucessos. Essas reuniões têm a duração de um dia e ocorrem em todos os meses do ano letivo. A utilização desse espaço procura facilitar o intercâmbio de experiências educativas, propiciando aos professores oportunidades de apresentarem suas contribuições, dificuldades e proposições, desenvolvendo uma atitude solidária, investigadora, criativa, dinâmica e ativa (ARAÚJO, 2006).

espaço físico de sua sala de aula. As práticas docentes precisam englobar práticas pedagógicas de cunho antropológico, resgatando os conhecimentos, costumes e tradições dos povos que vivem no campo, bem como desenvolver práticas institucionais, que garantam minimamente a aprendizagem em sala de aula (GIMENO, 2003).

Exemplos de práticas pedagógicas realizadas pelas docentes de classes multisseriadas em situação comum de seu cotidiano que excedem o espaço físico de sua sala de aula e que recorrem a conhecimentos específicos da comunidade em que se inserem foram verificados por meio do instrumento da observação, utilizado por esta pesquisa. Em um desses exemplos, notou-se a necessidade de sair de sala de aula apenas com a turma de primeiro ano, para trabalhar a disciplina de língua portuguesa, devido a uma faixa de propaganda que estava localizada na esquina da escola, fixada entre uma árvore e um poste de iluminação. A faixa trazia elementos de um festival de pesca realizado pela comunidade – que é ribeirinha – uma vez ao ano. Foi utilizada pela docente para desenvolver o conteúdo pelos elementos culturais da faixa, garantindo, dessa maneira, tanto a aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina para o respectivo ano escolar como a divulgação e permanência das tradições e costumes da comunidade da qual as crianças fazem parte.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que as práticas das docentes em classes multisseriadas não são perfeitas. São práticas passíveis de erros, mas ao mesmo tempo interessantes, pois demonstram a tentativa de proporcionar uma rotina de trabalho menos próxima dos moldes tradicionais, conforme se observou nos dados apresentados no quadro 5 do capítulo 3, em que se compara a rotina de trabalho da professora de classe multisseriada e da professora de 3º ano do CBAC.

De acordo com os dados desta pesquisa, parece que só houve mudanças no comportamento das docentes de classes multisseriadas porque tiveram mais tempo de preparo, trabalhando com a proposta da Escola Ativa, até se depararem com o CBAC, como também por seu comportamento ter sido influenciado por uma série de variáveis de ordem técnica para desempenhar o seu trabalho. Retomando os fatores apresentados por Villa (1988), destacam-se, para análise, os fatores influenciadores 1,2,5,6³⁰ que tratam das atribuições do diretor de escola e que permitem auxiliar ao professor de classe multisseriada a desempenhar bem o seu papel. Essas variáveis coincidem com o trabalho do diretor de uma escola; são elementos

³⁰ 1 - Acessibilidade do diretor – disponibilidade; 2 – Consistência: refere-se à compatibilidade das condutas e decisões dos diretores com a política, programas, normas, etc.; 5 – Capacidade de decisão; 6 – Metas – direção: esta categoria descreve as estruturas globais e metas externas;

voltados às características do gestor da escola. No caso multisseriado, tanto a figura do diretor como a do professor são a mesma pessoa. Com isso, as decisões e encaminhamentos realizados dependem de uma única pessoa, o que, neste caso, acabou por facilitar o trabalho nessas escolas.

Como exemplo, a professora de classe multisseriada, em seu planejamento de aulas, propôs-se a levar a sua turma – de 1º ano ao 3º ano escolar – ao zoológico, para estudar conteúdos relativos à área de Ciências. Para que a atividade obtivesse sucesso, somente a professora foi responsável por buscar meios para a elaboração e execução de tal tarefa, sem ter a figura do diretor para opinar a favor ou contra tal decisão, já que desempenha ambos os papéis. Mencionou que tem autonomia para decidir quando e como realizar aulas extraclasse, o que acaba favorecendo aprendizagens mais enriquecedoras e contribuindo, de certa forma, para que o ciclo continue sendo mais bem desenvolvido em sua sala de aula.

Situação inversa acontece na escola em que trabalha a professora de 3º ano de classe ciclada. Em conversa informal com a pesquisadora, comentou sobre as dificuldades encontradas para a realização de aulas extraclasse, de aulas de campo. Como a escola possui muitas salas de aula, quando o professor planeja realizar atividades fora dos limites de sua sala de aula, nem sempre consegue ônibus disponível para transportar os alunos. Muitas vezes não se tem apoio da direção da escola para tal empreendimento, pelo fato de a diretora acreditar ser muito perigoso realizar atividades deste gênero com muitas crianças fora do espaço escolar. Assim sendo, por esses indícios, ao que parece, a realidade multisseriada apresenta uma possibilidade de maior adequação à proposta, visto que não se tem, em sua escola, a instância específica da direção escolar para tomada de decisões, que, se bem acertadas, podem facilitar o trabalho com o CBAC.

Na mesma direção, podem ser vistas as variáveis de número 1 e 2 de dimensão socioemocionais, comentadas por Villa (1988) no item 4.2 deste capítulo, que se referem, em primeiro lugar, ao fato de se ter apoio e respaldo do diretor da escola nos enfrentamentos e ante problemas com os estudos e pais dos alunos; e em segundo lugar, contar com a participação e disposição dos diretores para desenvolver canais significativos para que os professores expressem suas opiniões, sentimentos, etc. Já que na realidade multisseriada, muitas vezes, se tem a figura do diretor e do professor em uma única pessoa, pode-se dizer que essas dimensões socioemocionais acabam sendo atendidas, porque depende de um único profissional – no caso o professor – o encaminhamento de situações que dependeriam do desempenho da figura do diretor. Frisando novamente que, se decisões forem bem acertadas de forma consciente, por esse professor, o universo de salas multisseriadas acabará tendo

vantagens quando houver a necessidade de se modificar um comportamento, uma conduta, em face de uma nova proposta educacional.

Pelo que pode ser percebido, as professoras de classes multisseriadas, a partir do CBAC, apresentam, conforme o esquema delineado por Villa (1988), mudanças em seus comportamentos e em suas práticas docentes que podem ser pontuadas desde a implementação do Programa da Escola Ativa. Tais mudanças foram verificadas quando as professoras perceberam resultados positivos na aprendizagem de seus alunos, ao substituírem o atendimento individualizado e centrado em cada série escolar que compunha as turmas, por uma perspectiva de trabalho em grupos, organizando as crianças não mais por séries, mas por níveis de aprendizagem. Além disso, introduziram orientações da perspectiva da psicogênese da língua escrita. Essas alterações possibilitaram às professoras se sentirem mais confiantes e seguras de suas práticas.

A meu ver, quando o Programa da Escola Ativa passou a ser incorporado ao trabalho cotidiano das docentes de classes multisseriadas e elas se defrontaram com o CBAC, suas práticas transcorreram de forma contínua, numa sequência do que já faziam. Essas professoras não foram obstáculo a essa nova medida educacional, já que o CBAC representou e preservou, de certa forma, a continuidade do programa anterior. A maior adequação de suas práticas se confirma quando as professoras manifestaram, nas entrevistas, que o CBAC veio com a finalidade de regulamentar o que se fazia nas classes multisseriadas com o Programa Escola Ativa, que não trouxe grandes novidades e que essa nova proposta veio auxiliar, aperfeiçoar, reforçar o que já faziam, sinalizando que essa medida educacional tem dado certo em seu universo de trabalho.

Quanto às professoras de classes cicladas, talvez pela falta de uma proposta anterior ao CBAC que as preparasse para o trabalho com ciclo, ficaram, ao contrário, inseguras, sem ter onde se apoiar para ousar modificar ou elaborar práticas diferentes do modelo tradicional de ensino, conforme o quadro 4 do capítulo 3, em que suas estratégias de atuação se reduziram a redistribuir os alunos em salas, visando à homogeneização das turmas, assim como na elaboração de apenas seis atividades iguais por dia para toda a sua turma de 3º ano.

Dessa forma, sem informações suficientes e sem visualizar modificações na aprendizagem dos seus alunos, não alteraram seus comportamentos, muito menos suas práticas pedagógicas. Apresentaram maior resistência ao que propunha o CBAC, com práticas mais distantes do ciclo e mais próximas daquelas que já efetuavam no regime seriado. Manifestaram menor adesão à proposta, apontando dificuldades para o ciclo dar certo. As dificuldades foram expressas em seus depoimentos. Todas, em unanimidade, relataram que o

ciclo não tem dado certo em suas salas. Não conseguem organizar as crianças em grupos de trabalho por níveis de aprendizagem, não conseguem contornar a indisciplina dos alunos para colocar em prática as diretrizes impostas pelo o ciclo. Não trabalham a partir da Psicogênese da Língua Escrita. Não podem contar com o professor de apoio para auxiliar as crianças com dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades foram confirmadas quando as observações aconteceram em campo. Não se registrou, no cotidiano docente da professora de 3º ano do ciclo, nenhum trabalho efetuado em grupos, por níveis de aprendizagens, ou a partir da Psicogênese. Constatou-se a ausência do professor de apoio.

Enfim, pode-se dizer que, neste momento histórico, têm-se dois grupos diferenciados de professoras submetidos a uma mesma proposta. As professoras de 3º ano de classes cicladas do CBAC teriam muito a dialogar e, quem sabe, aprender com as práticas pedagógicas das docentes em classes multisseriadas. Estas professoras apresentam uma trajetória profissional com maior experiência em contextos, tempos e espaços escolares diferenciados, demandando uma multiplicidade de papéis, funções como versatilidade em suas ações, características necessárias para uma melhor atuação docente nos Ciclos de Alfabetização.

Considerações finais

Com o intuito de tecer algumas considerações finais para este trabalho, faz-se necessário retomar o percurso da pesquisa, apontando seu objeto de estudo, os objetivos traçados, o aporte teórico-metodológico, a hipótese construída e seus principais resultados.

A pesquisa consistiu em investigar como se configuravam as práticas pedagógicas de professoras que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da implantação da proposta do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã, nos contextos de classes multisseriadas nas escolas do campo e nas classes cicladas das escolas urbanas do município de Várzea Grande-MT. Buscou-se, como foco central, apreender se as práticas pedagógicas das professoras de classes multisseriadas, pelo fato de se efetivarem numa única turma com todas as séries iniciais, trariam elementos facilitadores para o trabalho no regime de ciclo, assim como se essas práticas efetuadas em classes multisseriadas poderiam contribuir para a dinâmica de trabalho das professoras de classes cicladas.

Foram traçados, como objetivos da pesquisa:

- Verificar e analisar que tipo de ciclo a rede municipal de ensino de Várzea Grande – MT implementou em suas escolas.
- Descrever e analisar as práticas pedagógicas de professores que atuam em classes multisseriadas da escola do campo e em classes cicladas da escola urbana.
- Identificar e analisar as semelhanças e diferenças existentes nas práticas pedagógicas de professores dos dois contextos, a partir dos ciclos de alfabetização.
- Identificar e analisar pontos positivos e possíveis contribuições encontradas nas práticas das docentes que atuam em classes multisseriadas das escolas da rede municipal de ensino, a partir do ciclo de alfabetização.

A hipótese construída nesta pesquisa é a de que a experiência de trabalho efetivado no universo de classes multisseriadas, contendo turmas de alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental (1ª, 2ª, 3ª, 4ª séries) ou anos escolares (como o ciclo passa a denominar), imprime, nas práticas das docentes, uma forma de trabalho que obriga as professoras a

desenvolverem uma dinâmica polivalente de ação. Elas tendem diferenciadamente aos alunos, têm um fazer pedagógico ativo dentro da sala de aula e um planejamento diário que viabiliza tanto a elaboração quanto a aplicação de várias atividades diferenciadas. Supõe-se que tais características das professoras de classes multisseriadas antecipam e trazem elementos suficientes para adequar-se à realidade de trabalho com o ciclo de alfabetização, e mais, podem contribuir com as práticas pedagógicas das professoras de classes cicladas.

Para se buscar dados que possibilitassem dar respostas aos questionamentos deste estudo, alcançar os objetivos propostos e comprovar a hipótese, foi realizada investigação de natureza empírica, através de entrevistas semiestruturadas individuais, técnica de grupo focal, bem como observações pontuais em salas de aula.

O aporte teórico-metodológico que orientou este trabalho fundamentou-se em estudos que relacionam mudanças educacionais e repercussões nas práticas pedagógicas docentes, para se verificar como se estruturam em face de um contexto em constante mudança. Para delinear o contexto em que as políticas educacionais surgiram com maior visibilidade no país, delimitaram-se os anos 1990 como ponto de partida. A década apresentou-se como um momento em que se tentou melhorar a educação no país, com um conjunto de reformas veiculadas por organismos internacionais com objetivos que visavam a pressionar os professores a cumprirem suas diretrizes, a fim de proporcionarem efetivas mudanças nas escolas.

Desta forma, os anos 1990 representaram uma fase que refletiu uma revitalização, em nível mundial, das idéias neoliberais propulsoras de acumulação capitalista. O nosso país, juntamente com outros países latinoamericanos, sofreu reformas intensas de seus sistemas educacionais, demonstrando o aprofundamento da intervenção de diversos organismos internacionais nas políticas da educação. Assim, as reformas educacionais aconteceram sob o forte impacto de diagnósticos, relatórios e receituários colocados como modelo por tecnocracias governamentais, elaborados nos setores de órgãos multilaterais de financiamento e recaindo como normas nas escolas e nos professores. Estes, por sua vez, são apontados como aqueles que, frente às novas determinações, deverão propor-se a aprender com as situações impostas, deixando de se constituir como obstáculos às implementações e passando a incorporar as inovações, conforme estudos analisados no capítulo 4 deste trabalho - Nagel (2001); Galvanin (2005); Souza e Farias (2004); Shiroma, Moraes Evangelista (2007); Evangelista (2001); Evangelista e Shiroma (2007).

Em face desse contexto de intensas reformas educacionais na América Latina, especialmente em nosso país, pôde-se, neste estudo, discorrer sobre quando as práticas pedagógicas dos docentes são adequadas frente a uma nova proposta pedagógica em uma sociedade em constante mudança. Buscou-se respaldo em autores como Roldão (2007), para trazer elementos que pudessem definir os papéis e as funções que os docentes acabam desempenhando no contexto escolar mediante o cenário atual de mudanças e em Villa (1988), para complementar as idéias de Roldão, pela sugestão de um modelo de comportamento docente em face das reformas impostas pelas propostas educacionais. Recorreu-se também a Gimeno (2003), com o intuito de definir o conceito de prática docente.

O caminho percorrido para a construção e a organização da presente pesquisa iniciou-se com a exposição da discussão, em um nível macro, a partir da contextualização dos ciclos no Brasil, perpassando pela adesão da política de ciclos no estado de Mato Grosso e em Várzea Grande. Numa vertente micro, chegou-se até a sala de aula e às professoras, buscando, nos depoimentos obtidos no grupo focal, nas entrevistas individuais e nas observações realizadas no universo das classes multisseriadas e cicladas, respostas às questões e objetivos traçados na pesquisa. Quanto à escolha de se entrevistar as professoras de 3º ano ciclado e posterior observação de seu trabalho, foi um procedimento realizado para confrontar com a realidade multisseriada, visando a alcançar maior credibilidade ao se compararem os dados apreendidos entre as duas realidades.

Desde a pesquisa de mestrado, o universo da sala de aula multisseriada e o trabalho docente nesse contexto me instigaram questões... Pensar e compreender as formas, os modos pelos quais o professor se organiza para trabalhar em uma realidade como essa, com alunos de diversas séries e níveis de aprendizagem, compondo uma classe, fizeram parte de meu objeto de estudo.

Durante os anos dedicados à pós-graduação – mestrado e doutorado –foi-me permitido adentrar nesse mundo, traçar um perfil, de certa forma, histórico, do trabalho docente de professoras no contexto multisseriado. Pude mapear a atuação dessas docentes antes de o Programa Escola Ativa chegar a Mato Grosso, em 1999, e perceber alterações e permanências no trabalho docente em face dessa proposta. Agora, neste estudo, pude identificar e analisar como o cotidiano dessas professoras se organizou frente ao Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã.

Nesta tese, pôde-se verificar que a rede municipal de ensino de Várzea Grande optou por implementar a política de ciclos numa versão mais progressista, que se refere ao que

Mainardes (2007) denomina de ciclos de formação, ao se fundamentar nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência). O CBAC considerou como primeiro ciclo a fase da infância. Sobre as práticas pedagógicas efetivadas nas classes multisseriadas em face do CBAC, as análises feitas, tentando-se triangular dados oriundos das entrevistas, das observações de aulas e da leitura de documentos, trouxeram evidências de que tais práticas se encontram mais próximas e adequadas ao que as diretrizes dessa primeira fase do ciclo de formação sugeria, confirmando, assim, a hipótese construída.

Os exemplos de maior adequação ao CBAC foram verificados mais claramente ao se compararem as estratégias de atuação e a rotina de trabalho das professoras de classes multisseriadas com as das docentes de classes cicladas, registradas nos quadros 4 e 5 deste estudo. Os elementos que aparecem no quadro 4 fornecem pistas de estratégias de atuação ocorridas em ambos os contextos, sendo que, na classe multisseriada, verificou-se a presença de estratégias mais dinâmicas, tais como: a) divisão dos alunos em grupos de trabalho, b) atividades diferenciadas para cada grupo, baseando-se nos níveis de aprendizagem de cada grupo formado em sala, c) elaboração de atividades específicas para crianças em sala de aula com dificuldades pontuais; d) atividades espontâneas de acordo com o ritmo da aula, quando há necessidade de elaboração de atividades no momento em que a aula acontece; e) ajuda mútua entre os alunos dos diferentes anos escolares presentes em sala de aula; f) elaboração de 15 a 20 atividades diárias para a sua classe. Essas estratégias exigiram maior agilidade e diversidade, características próprias que demarcam a classe multisseriada como tal e o respectivo trabalho docente nela efetuado.

O oposto verificou-se na classe ciclada, pois as estratégias pedagógicas permaneceram inalteradas, demonstrando a lógica do modelo seriado que, em certa medida, representa um pouco do que vem acontecendo nas classes cicladas pelo país afora, como pode ser verificado no estudo de Marin, Giovanni e Guarnieri (2009), como nos estudos de Casado (2006), Cabrera (2004), e Almeida (2002).

Ao se compararem as rotinas de trabalho das professoras deste estudo, apresentadas no quadro 5, confirmam-se novamente a maior adequação das práticas pedagógicas das professoras de classes multisseriadas em relação ao CBAC, pois trazem indícios de elementos diferenciados e mais harmônicos entre si, no que concerne às práticas rotineiras em sua escola. Esses elementos apresentaram-se desde a entrada das crianças no ambiente escolar, com a organização em círculo, tanto para apresentações de atividades criadas pelas próprias crianças durante as aulas, de forma espontânea, como para combinarem com suas professoras o que seria feito naquele dia. Manifestaram-se, também, através de um toque de sino suave

para demarcar o início das aulas, o horário determinado para o recreio, como o término das atividades do dia, indicando que as crianças deveriam voltar para as suas casas. Observou-se ainda, dentre esses elementos de maior adequação das práticas pedagógicas multisseriadas, a disponibilidade da água dentro da sala de aula, dando liberdade ao aluno para dela dispor quando precisasse, sem interromper as atividades. Enfim, tais elementos observados no trabalho desenvolvido pela professora que atuava em classe multisseriada foi assumido como mais próximo e adequado à proposta de ensino por ciclo. Na verdade, percebeu-se, na professora da multissérie, uma “busca de caminhos para uma prática interdisciplinar, considerando a existência de diversos tipos de saberes” (Menegão, 2008, p. 57).

Práticas e saberes que se traduzem em conhecimentos profissionais construídos ao longo da docência desenvolvida no universo de multissérie, ao que parece, seriam a contribuição central das professoras de classes multisseriadas às professoras de classes cicladas. Tais conhecimentos revelam-se no seu fazer dinâmico, repleto de inúmeras atividades diferenciadas e propostas por dia em sala de aula; na correção dessas atividades, na sua versatilidade e polivalência nas ações desempenhadas em sua classe verificadas, principalmente, na organização do trabalho por grupos de alunos, o que possibilita visão de conjunto e percepção do desempenho e níveis de aprendizagem das crianças nas diferentes séries presentes em sua sala de aula.

Nessa perspectiva, Roldão (2007) e Villa (1988) enfatizam que, no cenário da sociedade atual, sempre repleto de mudanças, os docentes estão sendo chamados a desempenhar papéis na escola fora dos parâmetros tradicionais. As professoras de classes multisseriadas destacaram-se, quando comparadas às professoras de classes cicladas, pois se adaptaram com maior facilidade aos papéis e funções postos pelo CBAC, devido à configuração organizacional e estrutural próprias ao trabalho exercido em turmas multisseriadas a que estão submetidas, desde sempre, em suas classes.

A proposta do CBAC parece trazer maior proximidade com o que pensam as professoras das multisséries, pois tiveram a oportunidade de vivenciar antecipadamente, com a adoção do Programa Escola Ativa, aspectos de mudança em suas práticas pedagógicas, ao testarem procedimentos e materiais constatando que deram certo, atingindo o esperado para as suas turmas. Já as professoras das classes cicladas não tiveram a mesma chance. Foram inseridas diretamente no ciclo, sem uma preparação prévia e adequada em atendimento à proposta.

O que o CBAC trouxe de diferente, ou seja, trabalhar por níveis diferenciados de aprendizagem em atendimento às fases de desenvolvimento humano, bem como a

incorporação dos conhecimentos da psicogênese para a alfabetização e alterações nas formas de organização do ambiente da sala de aula, não provocou ruptura com o que as docentes de classes multisseriadas já faziam. A positividade dos resultados de seu trabalho, alcançada com o desenvolvimento de práticas balizadas pela Escola Ativa, permanecia inalterada. Assim, retomando Villa (1988), pode-se afirmar que as mudanças nos pensamentos e atitudes dos professores somente ocorrem depois que percebem alterações nos resultados da aprendizagem de seus alunos. Isso foi constatado pelas docentes das multisséries, pois mudaram suas práticas com as diretrizes da Escola Ativa, aproveitando e aplicando elementos reconhecidos como positivos, o que, de certa forma, antecipou e coincidiu com o modelo de práticas docentes esperado pelo CBAC. Assim, fica evidente a importância do trabalho dessas docentes para o CBAC, devido ao fato de apresentarem práticas mais próximas das exigências da atual política educacional no município de Várzea Grande.

Por fim, analisando o conjunto de ações realizadas pelas professoras participantes desta pesquisa, reafirma-se o rompimento de um padrão historicamente construído sobre as professoras de classes multisseriadas como leigas, incapazes, com poucos saberes sobre sua prática pedagógica, conforme verificado em estudos sobre o campo entre os anos 1980 e 1990 (ARAÚJO, 1996; AZEVEDO, GOMES, 1991; DAVIS, 1988; FERRI 1994; MAIA, 1982; RAMALHO, RICHARDSON, 1983; RODRIGUES, 2001; SPELLER, SLHESSARENKO, PRETTI 1993; ZAKRZEWSKI, 2002). Na rede municipal de ensino de Várzea Grande, o contexto se inverte. São as professoras de classes multisseriadas que estão mais seguras e têm um controle maior sobre suas práticas, não mais as professoras da cidade com classes cicladas, que trazem consigo, nesse momento – em face do CBAC - uma série de inseguranças, que vão desde como realizar o trabalho por agrupamento das crianças, visando a atender aos diferentes níveis de aprendizagem em suas salas de aula, como elaborar atividades diferenciadas, até a questão da indisciplina para conseguir trabalhar com os alunos nos grupos estabelecidos. Essa situação, conforme Ferreira (2008), gera mudanças na subjetividade, identidade e valores dos docentes, que passam a ter sentimentos de culpa, incerteza e insegurança em seu trabalho, até então não experimentados, servindo unicamente para criar obstáculos com o intuito de enfraquecer e desqualificar os professores.

Vale acrescentar o que pontua Gimeno (2003) sobre a conduta profissional do professor no contexto das reformas educativas, que pode revelar-se adaptativa aos requisitos impostos, mas que pode ser crítica ao questionar sua pertinência e sentido, pois o professor, como profissional, usa de seus conhecimentos e experiências para intervir nos processos pedagógicos. Nesta pesquisa, as docentes das turmas multisséries mostraram uma conduta

mais próxima ao que o CBAC propunha, pelas razões já expostas, enquanto que as professoras das classes cicladas apresentaram uma conduta mais distante do CBAC, até porque não tiveram experiência anterior para o trabalho com ciclos.

Enfim, fica demarcado, pelos resultados deste estudo, que são as docentes das multisséries que, ao constatarem mudanças significativas nas aprendizagens de seus alunos, pela experiência de trabalho com o Programa Escola Ativa, incorporam, em suas práticas pedagógicas, medidas positivas do programa, dando continuidade ao seu saber fazer quando o CBAC foi implementado. A experiência anterior trouxe vantagens, ao antecipar modos de trabalhar preconizados posteriormente, com a vigência do ciclo de alfabetização, imprimindo um momento histórico diferenciado em sua categoria docente. No entanto, mais do que tomá-las como modelo de profissional a ser seguido, faz-se necessário questionar a maneira pela qual continuam a ser implantadas as reformas educacionais, que cada vez mais atingem o âmago do trabalho docente, ou seja, o ensino na sala de aula, sem considerar as variáveis contextuais e, mais do que isso, sem a preocupação de saber como afetam pessoal e profissionalmente os professores que devem, a rigor, implementá-las.

Pode-se afirmar que, com a realização desta pesquisa, tem-se mais um estudo que contribui significativamente para a área de “Educação Escolar”, visto que traz à tona o universo pouco explorado da escola multisseriada e coloca em primeiro plano o trabalho docente nela desenvolvido. Pode-se ainda dizer que muitas questões ainda não foram respondidas neste trabalho. Outros questionamentos se abrem para futuros estudos que pesquisem sobre a relação entre as reformas educacionais e seus efeitos em nível mais micro, no interior das salas de aula, atentando para a lógica que subsidia a interpretação que fazem os professores ao se depararem com as mudanças que incidem em suas práticas pedagógicas.

Embora não tenham sido alvo deste estudo as possíveis implicações para a formação de professores, seria oportuno que outras pesquisas atentassem para as críticas recorrentes no que tange ao não cumprimento das necessidades pedagógicas dos professores... Esta e outras temáticas podem instigar pesquisadores a realizarem novos estudos.

REFERÊNCIAS :

- ALENCAR, R.P. Os ciclos de formação e sua repercussão na prática pedagógica de avaliação da aprendizagem em Cáceres/MT.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2007.
- ALMEIDA, C. J. C. Dizeres de professoras sobre o CBA e a alfabetização: um estudo em escolas municipais com os maiores e os menores índices de retenção.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina – Paraná, 2002.
- AMARAL, I. R. Concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras aposentadas (1985 – 2005)** Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2008.
- ARAÚJO, M. I. B. A resistência dos professores: o entrave quanto à escola ciclada da rede estadual de ensino em Rondonópolis-MT.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso – Mato Grosso, 2005.
- ARAÚJO, N.C.G. O Trabalho Docente em Classes Multisseriadas face à Proposta Pedagógica da Escola Ativa para o meio Rural em Mato Grosso.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara, 2006.
- ARAÚJO, N.C.G. Educação do Campo em Mato Grosso: trabalho docente e a alfabetização em classes multisseriadas em Várzea Grande – MT.** In: Gracindo R. V.et.al. **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais.** Brasília/DF: Liber Livro Ed., 2007.
- ARAÚJO, R. A. Os pés vermelhos e a proposta de agrupamento da escola rural Tambaú.** 124f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos - São Paulo, 1996.
- AZEVEDO, E. P.; GOMES, N. M. A Instituição Escolar na área rural em Minas Gerais: elementos para se pensar uma proposta de escola.** In: **Cadernos Cedes 11-** Educação: a Encruzilhada no Ensino Rural, Campinas, Papirus, 1991, p.31-41.
- BARRETTO, E.S.S; MITRULIS, E. Trajetoria e desafios dos ciclos escolares no país.** **Revista de Estudos Avançados.** São Paulo, USP, v.15, nº 42, p.105-142, 2001.
- BARRETTO, E.S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil.** **Caderno de Pesquisa.** [online]. 2005, vol.35, n.126, pp. 659-688.
- BERNARDES, M. C. B. A prática pedagógica de professoras alfabetizadoras no 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal do Amazonas – Amazonas, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base**. — Brasília : SECAD/MEC, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96.1996.

CABRERA, R. C. **A avaliação da aprendizagem no discurso das professoras da escola ciclada de Mato Grosso: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso – Mato Grosso, 2004.

CARDOSO, H. Rs. **Uma compreensão sociológica do processo de alfabetização: comparando diferentes práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal Rio Grande Sul – Rio Grande do Sul, 2005.

CARVALHO, S. M. **Professor mediador: um estudo sócio-histórico sobre o papel do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Minas Gerais, 2002.

CASADO, M. I. M. **O sistema de ciclos e a jornada de trabalho do professor do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba – Piracicaba, 2006.

COSTA, I. S. **A cultura pedagógico-curricular do professor na escola organizada por ciclos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2007.

CUNHA, E. R. **Práticas avaliativas bem-sucedidas de professoras dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém**. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

DAMASCENO, K.K. **A aprendizagem da docência de professoras que atuam no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2006.

DAVIS, C. L. F. **Vida e escola severina: Um estudo da prática pedagógica em uma escola Rural do Piauí**. (Tese Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 1988.

DÉR, C. S. **Ciclos e progressão continuada: a representação social de professores**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 2005.

DI GIORGI, C. **Escola Nova**. São Paulo: Ática, 1989.

ESCOLA ATIVA. Capacitação de professores. Brasília: **Fundescola/MEC**, 1999.

_____. Aspectos Legais. **Brasília: Fundescola/MEC, 2001**.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007

EVANGELISTA, O. Políticas educacionais, privatização e formação de professores no Brasil. In: **XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. 2001. Goiânia. 1 cd-rom.

FARDIN, V. L. **Tecendo análises sobre o trabalho docente nos ciclos de formação da Escola Plural**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – Minas Gerais, 2003.

FARIAS, I. P. **Concepções e saberes docentes nas práticas avaliativas da escola por ciclo de formação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação,- Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo, 2004.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; C., R. **Por uma Educação do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 89 – 102. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).

FERNANDES, C. O. **A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI**. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

FERREIRA, F. I. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 38 maio/ago. 2008

FERREIRA, V. M. R. **Escola em movimento: a reelaboração da prática pedagógica na implementação da política do ciclo básico de alfabetização do Estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FERRI, C. **Classes multisseriadas: Que espaço escolar é este?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 1994.

FURTADO, E.D.P. Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil. In: FAO/UNESCO. **Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México y Perú**. 2004. Obtido em <http://www.fao.org/SD/ERP/Estudio7países>. Acesso: 10/10/2009, às 15:20 h.

FREITAS, L.C. **Ciclos, Seriação e Avaliação: Confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Ciclo ou série? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos espaços da escola? **27ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu: MG, ANPED, 21 a 24 de nov. de 2004.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. **Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas**, Ourinhos/SP, Nº 03, 2005

GARCIA, V. R. D. A. **A prática do professor alfabetizador e a difícil travessia da tradição à ruptura. U. Braz Cubas** – Dissertação (Mestrado em Semiótica) - Departamento de Semiótica, Tecnologia da Informação e Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

GIMENO, S. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). **Profissão Professor** . Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 2003.

GOMES, S. N. **Alfabetização em salas de ciclo básico de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2002.

GOMES, S. S. **Tessituras docentes de avaliação formativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2003.

GLÓRIA, D. M. A. **A escola dos que passam sem saber: a prática da não retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2002.

HOLANDA, G. S. **Docência nos ciclos: que práticas, que saberes?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2006.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004

KRUG, A. R. F. (org.) **Ciclos em Revista: A construção de uma outra escola possível**. v. 1. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

JACOMINI, M. A. **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo: um olhar dos educadores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____ A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2004, vol.30, n.3, pp. 401-418.

LAET, M.S.M. **Currículo de formação continuada: visão dos professores da escola organizada por ciclos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2007.

LARROYO, F. **História Geral da Pedagogia II**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1974

LAU, R.G. **Alfabetização, letramento nos ciclos: que interfaces são essas?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A. **construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, S. C. **Escola rural: Urbanização e Políticas Educacionais.** São Paulo, Cortez, 2002.

LIMA, C. M. T. **Tempo de aprender, tempo de ensinar: as concepções dos professores sobre os ciclos em uma escola municipal de Natal/RN.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2002.

MAIA, E. M. Educação Rural no Brasil: O que mudou em 60 anos? **Em Aberto**, nº9, 1982, p.27-33.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2009, vol.14, n.40, pp. 7-23.

_____. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MARCOLAN, V. **Escola ciclada: pesquisa com professores de escolas públicas da cidade de Barra do Garças, Mato Grosso.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2003.

MARTIN, D. T. **Práticas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise das metodologias na perspectiva histórico-cultural.** . Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Católica de Goiás, 2005.

MENEGÃO, R.C.S. **Alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2008.

MONARCHA, C. **A reinvenção da cidade e da multidão. Dimensões da modernidade brasileira.** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1990.

MORAES, D. A. **As práticas de alfabetização de professoras da rede estadual de ensino de Pernambuco e a formação de crianças alfabetizadas e letradas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2006.

NAGEL, L. H. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil.** Cascavel, PR: Edunioeste, 2001, p. 99-122.

NASCIMENTO, D. M. **A construção do saber escolar nos ciclos iniciais do ensino fundamental: um estudo da prática das professoras de uma escola pública.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2005.

NOSELLA, P. Educação Tradicional e Educação Moderna. In: **Educação e Sociedade.** n. 23. São Paulo: Cortez e Cedes, abril/1986. p. 106 - 135.

NUNES, C. Escola Nova no Brasil: Do estado da arte à arte do estudo. In: GVIRTZ, S. (org.). **Escuela Nueva en Argentina y Brasil.** Buenos Aires: Miño y Dávila Ed., 1996. p. 13 - 39.

OLIVEIRA, S. A. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2004.

OLIVEIRA, T. M. F. **Avaliar na alfabetização: uma reflexão sobre as dificuldades docentes.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2006.

OYARZABAL, G. M. **Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos: um estudo de caso em Porto Alegre/RS.** Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2006.

PEREIRA, R. **Interação de sala de aula: alfabetização e letramento no primeiro ciclo do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Departamento de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PETRENAS, R. C. **Ciclos de aprendizagem: representações sociais de professores do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, São Paulo, 2006.

RAMALHO, B. L.; RICHARDSON, R. J. As cartilhas de Alfabetização e a Realidade Rural da Paraíba. **Anais: Seminário Educação no Meio Rural.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1993, p.183-190.

RIBEIRO, M. **Significado Histórico e Pressupostos Epistemológicos da Escola Nova: Repercussões no pensamento educacional brasileiro.** Texto Inédito. Porto Alegre, 1996. 14 pp.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação,** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ROCHA, H. O. **Educação do campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais: análise e contribuição da formação dos (as) educadores (as) do MST no**

Maranhão via o PRONERA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2007.

RODRIGUES, J. R. T. **A prática pedagógica docente leiga e a construção de saberes pedagógicos.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. Educação, 2001.

RODRIGUEZ, A. M. R. **Avaliação do ensino por ciclos de formação: currículo, pedagogia e avaliação na perspectiva de professoras de uma escola municipal.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

ROSSETO, E.. **Impasses no aprendizado da leitura e da escrita na fase inicial de alfabetização: algumas contribuições para seu entendimento e superação.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

SANTOS, S.O.S.M. **Sistema de ciclos e a construção de novos saberes docentes: estratégias de professores da Rede Municipal de São Gonçalo-RJ.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

SALVADOR, J. **Os (im) pactos da progressão continuada na voz dos professores de língua portuguesa.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Projeto de Reorganização do Ensino Fundamental e Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã,** Várzea Grande-MT, 2004.

SELLA, M.R.M. **O trabalho do pedagogo face ao reordenamento dos tempos escolares : um estudo sobre a política de ciclos em Curitiba/PR e dos seus efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007.

SILVA, G. O. M. **A leitura no ciclo de alfabetização do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento Interdisciplinar de Linguística Aplicada - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, L.H; MORAIS, T.C.; BOF, M.A. **A educação no meio rural do Brasil – Revisão da Literatura. Programa de Estudos sobre a Educação Rural/ do Campo do Brasil, INEP / SEIF-MEC, WB, 2003.**

SILVA, C. S. Ribas. Os Ciclos e avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 40, p. 67-76, jul./ago. 2001.

SOARES, C. C. **Construindo a Escola Plural: a apropriação da Escola Plural por docentes do 3º ciclo do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.

SOUSA, S. Z; ALAVARSE, O. M. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.11, n.38, p. 99 – 114, jan./ mar. 2003.

SOUSA, S.M.Z.L; BARRETO, E.S.S. (org). Estado do Conhecimento: Ciclos e Progressão Escolar (1990- 2002). In: **Relatório Final**, MEC/INEP/Comped/PNUD, outubro, 2004.

SOUZA, L. S. **O processo de ensinar-aprender no cotidiano de uma escola organizada em ciclos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

SOUZA, D. B. DE; FARIA, L. C. M. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil : a gestão política dos sistemas públicos de ensino Pós-LDB 9. 394/96. **Ensaio : Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio Comprido: v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez., 2004.

SPELLER, P.; SLHESSARENKO, S. M.; PRETTI, O. Escolonização: Alternativa para a Escola em Áreas de Colonização Agrícola em Mato Grosso. **Anais: Seminário Educação no Meio Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1993, p.237-247.

TRESCASTRO, L. B. **A avaliação nas práticas de alfabetização: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em classes de ciclo básico I**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Teoria Literária) - Departamento de Letras: Linguística e Teoria Literária, Universidade Federal do Pará, 2001.

VEIGA, P. M. B. V. A. **Ação pedagógica, o dia-a-dia de sala de aula no ciclo I**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2004.

VILLA, A. La formación del profesorado en la encrucijada. In: AURELIO VILLA (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p.24-37.

ZAGO, C. U. **Alternativas para trabalhar as dificuldades de aprendizagem baseadas no lúdico**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

ZAKRZEWSKI, S. B. B. **A dimensão ambiental no desenvolvimento profissional de professoras e professores das escolas rurais**. Tese (Doutorado em Ecologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Roteiro da conversa realizada no grupo focal com as professoras de classes multisseriadas

- a)** Como o ciclo está organizado aqui em Várzea Grande ?

- b)** Me contem como ficou o trabalho de vocês, pois estavam se baseando nos fundamentos da Escola Ativa, e de repente chega o Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã... Como é que ficou agora? A escola é Ativa ou Ciclada?
- c)** Vocês notaram alguma diferença na alfabetização?
- d)** Quantos alunos vocês tem em sala? E aqui em Várzea Grande tem classes multisseriadas que possuem crianças desde o 1º ano com seis anos até a 4ª série?
- e)** E a Secretaria de Educação deu alguma capacitação? Forneceram um modelo a vocês?
- f)** Sobre a alfabetização, os guias eles ajudam em alguma coisa? E agora com o ciclo de alfabetização, que tipos de livros a Secretaria sugere que vocês utilizem.
- g)** Que tipo de encaminhamento vocês recebem da Secretaria de Educação para alfabetizarem as crianças de suas classes multisseriadas?

- h)** O que mudou com o ciclo?
- i)** O ciclo traz alguma vantagem para o trabalho de vocês?
- j)** Que conteúdos devem ser dados no 1º, no 2º e no 3º ano deste ciclo?

- l)** Nas escolas municipais de Várzea Grande, tem um professor que acompanha os alunos ano a ano no ciclo ou é um professor para cada ano do ciclo?
- m)** A Secretaria está dando liberdade para cada um trabalhar do seu jeito? Eles impõe alguma metodologia?

APÊNDICE 2

Roteiro de entrevistas individuais com as professoras de classes multisseriadas do campo e de 3º ano do ciclo de escolas urbanas

Dados de Identificação

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Origem:
- d) Formação de 2º grau, 3º grau e pós – graduação:
- e) Quantos anos atua no magistério?
- f) Quantos anos você já atua com o 3º ano do ciclo?

Questões sobre o ciclo:

- a) Quando foi a implementação do ciclo em Várzea Grande?
- b) Houve capacitação para os professores? Que avaliação vocês fazem da capacitação que receberam? Trouxe elementos suficientes para vocês trabalharem com o ciclo?
- c) Em linhas gerais o que o ciclo de alfabetização propõe? Quais diretrizes traz para o ensino?
- d) O que o ciclo traz de diferente para o trabalho do professor?
- e) Em sala de aula, qual o nº de alunos você possui atualmente?
- f) Sobre a configuração dos alunos em sala de aula, sobre os níveis de aprendizagem, há muita heterogeneidade? Descreva qual a configuração de sua sala.
- g) Quais as principais dificuldades dos alunos face a alfabetização?
- h) E as dificuldades que vocês possuem quando lidam com uma sala heterogênea?
- i) Qual é o maior desafio enfrentado por vocês quando atuam no 3º ano do ciclo?
- j) E os momentos de sucesso? Que pontos positivos podemos apontar em uma sala heterogênea como esta?
- l) Vocês se recordam de alguma cena, metodologia, estratégia que tenha dado certo quando vocês alfabetizam os alunos?
- m) E a Provinha Brasil? Em que ano ela é aplicada? Quais os resultados dela na escola? Vocês trabalham em sala visando dar condições aos alunos prestarem esta Provinha? Você acha que ela tem influenciado o trabalho de vocês?
- n) E os alunos como reagem a ela?
- o) Na opinião de vocês o ciclo tem dado certo? Quais são as possibilidades e limites de trabalho?
- p) E a equipe pedagógica da Secretaria de Educação, tem dado suporte a vocês? Realizam acompanhamentos? Fornecem capacitação?

ANEXOS



S = Habilidade Construída
P = Habilidade Parcialmente Construída
N = Habilidade Não Construída

HABILIDADES	Verificação		
	S	P	N
PRIMEIRO ANO			
Linguagem Oral: Usos e Formas			
01			
02			
03			
04			
Linguagem Escrita: Usos e Formas			
05			
06			
07			
08			
09			
Artes			
10			
11			
12			
13			
Educação Física			
14			
Ciências Naturais e Matemática			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
Matemática: Números e Operações			
22			
23			
24			
25			
26			
Espaço e Forma			
27			
28			
Grandezas e Medidas			
29			
30			
Ciências Humanas e Sociais (História e Geografia)			
31			
32			
33			
34			
35			

Relatório das Habilidades observadas no ano.

Município: _____

Escola: _____

Professor(a) _____

Aluno(a): _____

Turma: _____ Freqüência (%): _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Data de Nascimento: ____/____/____

Professor(a): _____



Secretaria de
Educação
e Cultura

S = Habilidade Construída

P = Habilidade Parcialmente Construída

N = Habilidade Não Construída

HABILIDADES	Verificação		
	S	P	N
SEGUNDO ANO			
Linguagem Oral: Usos e Formas			
01 Participa de diferentes situações de comunicação verbal, interagindo, contando suas experiências e ampliando suas possibilidades de expressão oral e escrita.			
02 Compreende o que lê, expressando suas idéias com clareza, sem sair do assunto tratado, considerando o leitor e o objetivo da mensagem.			
03 Reconhece e utiliza as estruturas dos textos: instrucionais, epistolares, semióticos e narrativos identificando as suas finalidades.			
04 Interessa-se por ler e ouvir a leitura especialmente de textos literários e informativos compartilhando opiniões e preferências ainda que com ajuda.			
05 Verifica através da releitura do texto, as antecipações de sentido, confirmando ou não suas hipóteses.			
06 Identifica e representa a fala das personagens de histórias e textos lidos.			
07 Identifica o tema e o título do texto lido.			
Linguagem Escrita: Usos e Formas			
08 Utiliza a ortografia oficial no que se refere as vogais e aos pares mínimos consonantais.			
09 Escreve de modo legível, utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e frases.			
10 Reconhece e utiliza a divisão textual em frases e parágrafos.			
11 Utiliza sinais de pontuação.			
12 Escreve textos com encadeamento de fatos e idéias na sequência cronológica, utilizando a escrita convencional.			
Artes			
13 Participa de apresentações artísticas que envolvam a diversidade cultural, étnica e as datas comemorativas.			
14 Demonstra auto-confiança em suas produções artísticas e reconhece o valor das produções dos colegas, identificando marcas pessoais na maneira de desenhar, pintar, modelar e dramatizar.			
15 Canta o Hino Nacional e de Várzea Grande.			
Educação Física			
16 Revela segurança e equilíbrio nas atividades motoras.			
17 Conhece e respeita as regras dos jogos e brincadeiras.			
Ciências Naturais e Matemática			
18 Estabelece relações entre os seres vivos e os elementos não vivos da natureza, por meio da observação, registrando as semelhanças e diferenças.			
19 Diferencia as diversas fases da vida dos seres vivos.			
20 Reconhece a importância da preservação do meio ambiente para a garantia da qualidade de vida.			
Matemática: Números e Operações			
21 Regista, conta e lê os números até 100.			
22 Identifica números pares e ímpares.			
23 Ordena números em escalas ascendentes e descendentes.			
24 Compõe e decompõe números naturais.			
25 Efetua adição e subtração utilizando as técnicas operatórias.			
26 Compreende o conceito de multiplicação e o aplica em situações que envolvam dobro e triplo.			
27 Compreende o conceito de divisão e o aplica em situações problemas através de agrupamentos.			
Espaço e Formas			
28 Identifica no espaço natural e em objetos criados pelo homem as formas e os sólidos geométricos.			
29 Cita e representa o espaço natural e os objetos criados pelo homem através de formas e sólidos geométricos.			
Grandezas e Medidas			
30 Compara e distingue medidas padronizadas de comprimento, massa e capacidade.			
31 Identifica informações em tabelas e gráficos de barras referentes a uma situação dada.			
32 Localiza um acontecimento no tempo utilizando referenciais significativos (data de seu nascimento, festas significativas do ano, fatos da rotina diária).			
Ciências Humanas e Sociais (História e Geografia)			
33 Conhece sua história, a de sua família, da sua escola e de seu bairro percebendo as transformações sociais e físicas através do tempo.			
34 Observa e representa os espaços geográficos onde vive.			
35 Compreende a importância dos sinais de trânsito para evitar acidentes.			
36 Compreende que a cidade é composta por espaços menores como os bairros as ruas e as casas.			
37 Situa-se no tempo e no espaço de sua vivência.			
38 Diferencia a paisagem urbana da paisagem rural.			

Relatório das Habilidades observadas no ano.

Município:

Escola:

Professor(a):

Aluno(a):

Turma:

Frequência (%):

Sexo: () Masculino () Feminino

Data de Nascimento: ____/____/____

Professor(a):



Secretaria de
Educação
e Cultura

S = Habilidade Construída
P = Habilidade Parcialmente Construída
N = Habilidade Não Construída

HABILIDADES	Verificação		
	S	P	N
TERCEIRO ANO			
Linguagem Oral: Usos e Formas			
01	Lê textos combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.		
02	Identifica o tema, o título e a idéia central do texto.		
03	Resolve dúvidas de leitura consultando o dicionário.		
04	Expressa oralmente e por escrito, de forma original, sua opinião e sentimentos em relação ao tema.		
05	Respeita os diferentes modos de falar de outras pessoas.		
06	Reconhece e utiliza as estruturas dos textos: descritivos, narrativos e informativos.		
07	Identifica informações implícitas e explícitas nos diferentes gêneros textuais.		
Linguagem Escrita: Usos e Formas			
08	Escreve textos com emprego de pontuação em substituição ao uso excessivo de e, aí, daí, então.		
09	Escreve frases observando a concordância verbal.		
10	Reescreve textos demonstrando atitude crítica em relação a sua própria produção.		
11	Organiza textos observando a sequência lógica e temporal de idéias e fatos (começo, meio e fim) utilizando a pontuação adequada.		
12	Emprega a vírgula ao enumerar vários elementos numa frase.		
13	Escreve corretamente preocupando-se com a ortografia das palavras.		
Artes			
14	Participa de apresentações artísticas referentes as datas comemorativas, diversidades culturais e étnicas.		
15	Movimenta-se com criatividade equilíbrio e autonomia nas diversas manifestações culturais artísticas.		
16	Canta o Hino Nacional e de Várzea Grande.		
Educação Física			
17	Conhece os limites e possibilidades do próprio corpo, valorizando a atenção a sua saúde.		
Ciências Naturais e Matemática			
18	Conhece os elementos naturais necessários a vida dos seres vivos: animais e plantas.		
19	Estabelece relações entre características e comportamentos dos seres vivos e condições do ambiente em que vivem, valorizando a diversidade da vida para o equilíbrio natural.		
20	Compreende que as ações desordenadas, realizadas pelo homem na natureza provocam o desequilíbrio e a degradação ambiental.		
Matemática - Números e Operações			
21	Representa, conta, lê e registra números até 500 (Quinhentos)		
22	Compõe e decompõe números naturais.		
23	Efetua divisões e multiplicações utilizando técnicas operatórias.		
24	Resolve situações problemas, envolvendo multiplicação e divisão no sistema monetário.		
Espaço e Forma			
25	Percebe semelhanças e diferenças entre as formas e os sólidos geométricos.		
Grandezas e Medidas			
26	Classifica a partir de uma lista os produtos adquiridos por quilo, metro e litro.		
27	Constrói tabelas e gráficos simples a partir de dados fornecidos.		
28	Lê horas a partir das posições dos ponteiros.		
Ciências Humanas e Sociais (História e Geografia)			
29	Conhece a História de seu município.		
30	Conhece e valoriza os Hinos Nacional e de Várzea Grande.		
31	Conceitua Município dentro dos aspectos geográficos, físicos e humanos.		
32	Reconhece a influência dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, na vida em família no município.		
33	Reconhece que as ações coletivas têm repercussão na melhoria das condições de vida das comunidades.		
34	Aplica em situações práticas os direitos do consumidor.		
35	Reconhece e valoriza as manifestações e espaços culturais de sua cidade.		
36	Reconhece os sinais de trânsito como forma de evitar acidentes.		
Educação Religiosa			
37	Sensibiliza-se por questões sociais que demandem solidariedade.		

Relatório das Habilidades observadas no ano.

Município: _____

Escola: _____

Professor(a): _____

Aluno(a): _____

Turma: _____ Freqüência (%): _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Professor(a): _____

Coordenador(a): _____