



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Organização do Processo de Ensino e Aprendizagem
por Ciclos: um estudo sobre o aproveitamento
escolar dos alunos em Matemática e Língua
Portuguesa**

Almir Ferreira Apoluceno

Orientação: António Manuel Águas Borralho

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: *Avaliação Educacional*

Dissertação

Évora, 2016

ALMIR FERREIRA APOLUCENO

**Organização do Processo de Ensino e Aprendizagem por Ciclos:
um estudo sobre o aproveitamento escolar dos educandos
em Matemática e Língua Portuguesa**

Dissertação apresentada à Universidade de Évora,
como parte dos requisitos para obtenção do grau
de Mestre em Ciências da Educação.

Área de especialização: Avaliação Educacional

Orientação: António Manuel Águas Borralho

Évora
2016

Aos meus pais Amaro e Carmen (in memoriam), por todo o apoio, amor e paciência que me foram dados, além do exemplo de dignidade, responsabilidade, honestidade e caráter.

A minha esposa Iracema, por tornar minha vida repleta de momentos felizes e, principalmente, pelo valioso aprendizado do amor.

À minha filha Andréa, pelo amor incondicional que nos une.

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa da cidade de Belém	29
Figura 2 -	Vista aérea de Belém	30
Figura 3 -	Cidade Velha	30
Figura 4 -	Teatro da Paz	31
Figura 5 -	Mercado do Ver-o-Peso	31

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1.</i>	Relação entre as linguagens artísticas entre outras áreas de conhecimento humano.....	50
<i>Gráfico 2.</i>	Diferentes momentos do conhecimento da História da Arte	51
<i>Gráfico 3.</i>	Aspectos das relações comunicacionais dos alunos com a arte produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos	51
<i>Gráfico 4.</i>	Domínio da expressão oral e escrita em diferentes situações de produção	52
<i>Gráfico 5.</i>	Procedimentos de leitura	52
<i>Gráfico 6.</i>	Recursos expressivos de compreensão, interpretação e produção de textos	53
<i>Gráfico 7.</i>	Conseguem ler e compreender textos em língua estrangeira.....	53
<i>Gráfico 8.</i>	Conseguem utilizar a linguagem estrangeira nas situações de comunicação	54
<i>Gráfico 9.</i>	Saberes específicos da área de conhecimento em situações práticas e sua realidade	54
<i>Gráfico 10.</i>	Conexões entre os diversos saberes etnomatemáticos	55
<i>Gráfico 11.</i>	Saberes lógico-matemáticos	55
<i>Gráfico 12.</i>	Relação entre as linguagens artísticas entre outras áreas de conhecimento humano	56
<i>Gráfico 13.</i>	Diferentes momentos do conhecimento da História da Arte	56
<i>Gráfico 14.</i>	Aspectos das relações comunicacionais dos alunos com a arte produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos.....	57
<i>Gráfico 15.</i>	Domínio da expressão oral e escrita em diferentes situações de produção.....	57
<i>Gráfico 16.</i>	Procedimentos de leitura	58
<i>Gráfico 17.</i>	Recursos expressivos de compreensão, interpretação e produção de textos	58
<i>Gráfico 18.</i>	Conseguem ler e compreender textos em língua estrangeira	59
<i>Gráfico 19.</i>	Conseguem utilizar a linguagem estrangeira nas situações de comunicação	59
<i>Gráfico 20.</i>	Saberes específicos da área de conhecimento em situações práticas e sua realidade	60
<i>Gráfico 21.</i>	Conexões entre os diversos saberes etnomatemáticos	61
<i>Gráfico 22.</i>	Saberes lógico-matemáticos	61
<i>Gráfico 23.</i>	Solucionar problemas através de conhecimentos geométricos e gráficos práticas e sua realidade	62
<i>Gráfico 24.</i>	Índice de melhoria no ensino	64
<i>Gráfico 25.</i>	Planejamento do conteúdo.....	65

<i>Gráfico 26.</i>	Como os professores trabalham conteúdo.....	65
<i>Gráfico 27.</i>	Forma de avaliação da aprendizagem outros seres vivos	66
<i>Gráfico 28.</i>	Reprovação/Evasão Escolar	67
<i>Gráfico 29.</i>	Aproveitamento Escolar	67
<i>Gráfico 30.</i>	Índice de melhoria no ensino	68
<i>Gráfico 31.</i>	Planejamento de acordo com a realidade dos alunos	69
<i>Gráfico 32.</i>	Como os professores trabalham o conteúdo	69
<i>Gráfico 33.</i>	Forma de avaliação da aprendizagem	70
<i>Gráfico 34.</i>	Reprovação/Evasão Escolar	70

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS.....	i
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	ii
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
1. INTRODUÇÃO	1
2. O SISTEMA DE CICLOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	4
2.1. O sistema de ciclos no cenário educacional brasileiro	4
2.2. Conceituando ciclos	13
2.2.1. Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação	16
3. O SISTEMA DE CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM	22
3.1. A cidade de Belém	22
3.2. Rede Municipal de Ensino de Belém	25
3.2.1. O projeto Escola Cabana	26
3.2.1.1. O sistema de ciclos na Escola Cabana	29
3.3. Sistema de ciclos e progressão continuada: avaliação crítica	35
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	44
4.1. Tipo e abordagem de pesquisa	44
4.2. <i>Locus</i> do estudo	45
4.3 Participantes	46
4.4. Coleta de dados	46
4.5. Sistematização e análise de dados.....	48
5. O ANÁLISE ESCOLAR DOS ALUNOS DE CICLOS DE FORMAÇÃO.....	50
5.1. O análise escolar dos alunos de ciclos de formação IV – 8ª e 9ª séries	50
5.1.1. Alunos Ciclo de Formação – 8ª série: o análise escolar na ficha de avaliação.....	50
5.1.2. Alunos Ciclo de Formação – 9ª série: o análise escolar na ficha de avaliação.....	56
5.1.3. Síntese da análise das fichas de avaliações dos alunos.....	62
5.2. Respostas dos alunos ao questionário aplicado.....	64
5.2.1. Análise dos questionários realizados com os alunos da 8ª série	64
5.2.2. Análise dos questionários realizados com os alunos da 9ª série	68
5.2.3. Síntese das análises da aplicação do questionário com os alunos da 8ª e 9ª séries	71

5.3. Análise das entrevistas aos professores de matemática e língua portuguesa sobre o Sistema de Ciclos	73
5.4 Triangulação dos dados das fichas de avaliação dos questionários aplicados aos alunos e entrevista aos professores	78
6. CONCLUSÕES	82
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	92
ANEXOS	100

RESUMO

Organização do processo de ensino e aprendizagem por ciclos: um estudo sobre o aproveitamento escolar dos educandos em Matemática e Língua Portuguesa

Especialistas em educação têm buscado respostas para superar o “fracasso escolar”. Surgem assim propostas de um ensino diferenciado com a finalidade de criar alternativas que minimizem os problemas que desencadeiam situações de fracasso escolar nas redes públicas e privadas de ensino, entre as quais o “sistema de ciclos”, cujo objetivo é romper com a lógica da escola seriada. O objetivo dessa pesquisa é analisar como os professores de Matemática e da Língua Portuguesa que trabalham nas 8ª e 9ª séries de uma escola pública de Belém trabalham os conteúdos escolares e qual o nível de aproveitamento dos alunos com a promoção automática, nestas disciplinas, instituída no sistema de ciclos da rede municipal de Belém. Consiste em uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, sendo também utilizados dados quantitativos. Entre os resultados encontrados nesse estudo conclui-se que os professores trabalham os conteúdos de matemática e língua portuguesa de diversas formas, porém as mais utilizadas são: a utilização de livros didáticos; a leitura e a interpretação de textos; o diálogo com os alunos dentro da sala de aula, favorecendo assim, a aprendizagem dos educandos. Dentro desse contexto, os professores pesquisados consideram favorável o sistema de ciclos, mas questionam a progressão continuada. Quanto ao nível de aproveitamento dos estudantes, a conclusão é positiva, haja vista, que eles consideram que a utilização do Sistema de Ciclos possibilita ao aluno maior aprendizagem dos conteúdos e com maior facilidade, promovendo-o para a série seguinte com um grande nível de aproveitamento evitando a reprovação dos mesmos.

Palavras-chave: Sistema de Ciclos; Progressão Continuada; Aproveitamento Escolar.

ABSTRACT

Organization of teaching and learning process for cycles: a study on the academic success of students in Mathematics and Portuguese Language

Education experts have sought answers to overcome the “school failure”. This results in proposals for differentiated teaching in order to create alternatives that minimize the problems that trigger situations of school failure in public and private school systems, including the “cycle system”, which aims to break the school logic serial. The purpose of this research is to analyze how teachers of Mathematics and Portuguese working in 8th and 9th grade of a public school in Belém work learning contents and which the digestibility of the students with automatic promotion, these disciplines, established in system cycles of the Belém municipal network. It consists of a field research, qualitative, quantitative data also being used. Among the results found in this study it is concluded that teachers work the Math content and Portuguese in different ways, but the most used are: the use of textbooks; reading and interpretation of texts; dialogue with students in the classroom, thus favoring the learning of students. In this context, the teachers surveyed consider favorably the system cycles, but question the continued progression. The level of student achievement, the conclusion is positive, given that they consider that the use of cycles system allows the students greater learning of content and more easily, promoting him to the next grade with a high level of use avoiding disapproval thereof.

Keywords: Cycles System; Continued Progression; Educational Achievement

1.INTRODUÇÃO

Pesquisadores especialistas em educação têm buscado respostas que justifiquem e que superem o “fracasso escolar”. Expressão que se refere a situações de fracasso, a alunos fracassados a histórias escolares que terminam mal, relacionadas a uma ausência (Charlot, 2000). Surgem assim propostas de um ensino diferenciado com a finalidade de criar alternativas que minimizem os problemas que desencadeiam situações de fracasso escolar nas redes públicas e privadas de ensino, entre as quais o “sistema de ciclos”, cujo objetivo é romper com a lógica da escola seriada.

Segundo Machi (2009) os ciclos surgem como proposta para resolver o problema das reprovações existentes no sistema seriado e aparecem no Brasil, com essa denominação, por volta dos anos de 1980.

Na visão de Santos (2003) o sistema de ciclos se apresenta como uma concepção de educação onde a aprendizagem é compreendida como processo contínuo

Os Ciclos de Aprendizagem surgem como uma concepção de ensino em que a escola deve integrar aos conteúdos trabalhados à realidade do aluno e da comunidade em que esteja inserido. É uma organização de ensino que exige a transformação da postura do educador em relação ao processo ensino-aprendizagem, entendendo que cada aluno possui um determinado tempo, resultante de sua história de vida, que interfere na construção de seu conhecimento. É uma concepção de educação onde a aprendizagem do aluno ocorre sem as rupturas temporais existentes na organização escolar em séries, torna-se um processo contínuo, valorizando a formação global humana (p. 107).

A perspectiva do ensino em ciclos de aprendizagem é combater a repetência e a evasão escolar, como também a promoção da inclusão, tomando por base o respeito aos diferentes sujeitos em seus vários contextos culturais.

Os ciclos representam a possibilidade de construção de um espaço efetivo de continuidade, de percepção do trabalho pedagógico enquanto processo, não amarrado a tempos anuais e conteúdos sequenciados, em uma linearidade e fragmentação que comprometem a compreensão dos fenômenos sociais enquanto totalidade. (Belém, 1999, p. 10).

O sistema de ciclos, então, aparece como proposta pedagógica inovadora com perspectivas de sucesso escolar, ao buscar superar os problemas das reprovações, repetência e evasão escolar. Desta forma, o processo de avaliação, como progressão continuada, torna-se fundamental. Entretanto, no sistema de ciclos a questão da avaliação é polêmica, porque a progressão continuada é vista como sinônimo de progressão automática.

Machi (2009) estabelece diferença entre progressão continuada e progressão automática:

Se se detectar que houve evolução no aprendizado do aluno, desenvolvimento, seu conhecimento da realidade, do seu contexto social e histórico, com certeza o que está se processando é progressão continuada, do contrário, se o aluno não se modificou, não se desenvolveu, não aprendeu, não houve progresso, não se realizou e não construiu nada, e foi promovido, então está acontecendo a promoção automática (p. 68).

O sistema de ciclos em relação a sua implantação nos sistemas públicos vem sofrendo críticas, entre as quais que houve imposição das redes de ensino para que as escolas optassem pelos Ciclos, além de que promessas de assessoramentos deixaram de ser cumpridas o que resultou no fracasso do trabalho pedagógico (Santos, 2003).

Assim, além de ser um tema polêmico, a questão que motivou a investigação que se pretende realizar pode ser representada na situação problema vivenciada em nossa prática como docente de matemática em escolas públicas e privadas nas quais presenciei relatos de inquietações e incertezas de educadores sobre a prática de avaliar no sistema de ciclos no município de Belém.

Destaca-se, também, que a implantação do sistema de ciclos foi realizada na rede municipal de ensino de Belém sem o devido esclarecimento da proposta e, sem oportunizar aos docentes, uma formação prévia que lhes possibilitasse uma melhor aplicação desse sistema em suas práticas. Acrescenta-se, segundo relatos de alguns docentes, que a promoção automática nesse sistema faz com que muitos alunos cheguem ao final do ciclo sem terem ao menos se apropriado da leitura e da escrita, das regras básicas da matemática, assim como outras disciplinas afins.

Desta forma, os alunos seguem os estudos sem apropriação dos conteúdos escolares.

As questões que levanto para investigação são: Como os professores de matemática e da língua portuguesa trabalham os conteúdos escolares no sistema de ciclos da rede municipal de Belém? Qual o nível de aproveitamento escolar, em Matemática e Língua Portuguesa, dos alunos com a promoção automática instituída no sistema de ciclos da rede municipal de Belém?

O objetivo deste estudo é analisar como os professores de Matemática e da Língua Portuguesa que trabalham nas 8^a e 9^a séries de uma escola pública de Belém trabalham os conteúdos escolares e qual o nível de aproveitamento dos alunos, nestas disciplinas, com a promoção automática instituída no sistema de ciclos da rede municipal de Belém.

A presente pesquisa está estruturada em 06 seções. Na Introdução apresenta-se o problema, a justificativa e os objetivos do estudo. Na segunda, o debate está centrado no sistema de ciclos na educação brasileira. Na terceira, trata-se sobre o sistema de ciclos na Rede Municipal de Ensino de Belém-Pará. Na quarta seção delinea-se o percurso metodológico da pesquisa. Na quinta, analisa-se a aprendizagem dos alunos no sistema de ciclos de formação, tendo por base as falas dos educandos. Na sexta e última seção são apresentadas as conclusões do estudo.

2. O SISTEMA DE CICLOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

2.1. O Sistema de ciclos no cenário educacional brasileiro

Historicamente a educação passou por muitas tendências, estando intimamente ligada a transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diversos momentos históricos do Brasil.

O modelo educacional adotado no Brasil oriundo do seu processo de colonização foi a pedagogia tradicional, que de acordo com Oliveira (2006) valoriza:

A aquisição do conteúdo escolar, via a memorização, sendo considerado o ensino uma atividade que requer disciplina, esforço, perseverança por parte do aluno, cabendo ao professor transmitir os conteúdos (acervo cultural da sociedade) e ao aluno aprendê-los, isto é, assimilar e reproduzir os conhecimentos transmitidos (p. 105).

O ensino é meritocrático, com recompensas pelo êxito escolar e castigos pelo fracasso, e conteudista, sendo a avaliação realizada por provas tendo por base os conteúdos escolares. Por ser meritocrático, racionalista e autoritário, viabiliza situações de fracasso e de exclusão escolar, e por isso, vem sofrendo críticas por parte de educadores.

Souza (1998, citado por Mainardes, 2009), explica que a seriação já estava presente no Colégio Pedro II, em 1837, mas vai se consolidar no sistema público de ensino a partir de 1890, com a criação de grupos escolares em São Paulo, que ao se difundir a outros estados brasileiros, expande o regime seriado e o sistema de promoção baseado no desempenho dos educandos, provocando os problemas da reprovação e evasão escolar.

Os altos índices de reprovação e a falta de vagas nas escolas levaram a autoridades educacionais de São Paulo propor nas décadas de 1910 e 1920 a promoção de todos os alunos da primeira a segunda série do ensino fundamental (Almeida Júnior, 1957, citado por Mainardes, 2009).

Somente a partir da Revolução de 1930, ocorreram mudanças econômicas e políticas que permitiram o fortalecimento do sistema público de educação elementar no Brasil, e a inserção da Pedagogia Nova, mantendo-se, entretanto, o sistema de seriação.

Oliveira (2006) explica que a “educação da escola nova centra-se na criança, no desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades individuais, numa perspectiva biopsicológica.” E, ainda, a aprendizagem apresenta-se como significativa, “na medida em que se direciona para a realização da pessoa que aprende, para que entenda como se sente, age e pensa, descobrindo a sua identidade como pessoa. A aprendizagem tem raízes na realidade existencial e cultural do educando” (p. 107).

Para Oliveira (2006), a Pedagogia Nova, apesar de apresentar mudanças no processo educativo, também é alvo de críticas, sendo considerada por teóricos progressistas como “a-histórica, desvinculada do contexto político-econômico da sociedade” (p. 108).

A Constituição Federal de 1934 assegurou a criação de um Plano de Educação Nacional, considerando a educação como sendo dever do Estado, trazendo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para os estudantes de baixa renda. Desta forma, é dever do Estado garantir a educação, o que possibilita ao ser humano uma vida social digna, com vistas à inserção no mundo do trabalho e no letrado ao aprender a ler e a escrever. Como ensina Freire (1997): “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação dinâmica que vincula linguagem a realidade” (p.81)

Na década de 60, surgiu o movimento de educação popular, que estabeleceu críticas ao modelo tradicional de ensino escolar, apontando alternativas de trabalho educativo de educação popular com as classes populares. Freire (1996) denomina a educação tradicional de “bancária”, por se constituir em um ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos aos educandos e a considera uma ação opressora e excludente.

Por meio do círculo da cultura, se expandiram as oportunidades em alguns municípios, da educação de jovens e adultos voltada para uma consciência política cujo método de alfabetização partia do contexto social, cultural e histórico das pessoas. Consciência política que possibilita a luta das classes populares em superar as condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc), o desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida que comprometem o processo de desenvolvimento dos jovens e adultos (Gadotti & Romão, 2011).

Paulo Freire foi o grande mentor dessa educação popular que teve repercussão não só no sentido do ler e escrever, mas, sobretudo, foi dado maior ênfase à conscientização e organização política das camadas populares. Educação pautada em princípios humanos e democráticos. De acordo com Freire (1981):

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidades para que os educadores sejam eles mesmos (p. 32).

Uma das razões que a educação popular surge é pela crítica ao modelo bancário de escola causadora da evasão escolar dos segmentos das classes populares, apontando a necessidade de mudar-se a escola, na perspectiva de uma escola democrática e popular. Nesse sentido Freire e Nogueira (1989) afirmam:

Sonhamos com uma escola realmente popular, que atenda, por isso mesmo, aos interesses das crianças populares [...] a escola pública que queremos: séria, competente, alegre, curiosa. Escola que vá virando o espaço em que a criança popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer (p. 37).

Entretanto, esse projeto de mudar a escola foi adiado pelo fato de o movimento de educação popular ter sido reprimido em 1964 pelo Golpe militar.

Nas décadas de 50 e 60, segundo Mainardes (2009), a promoção automática foi um tema discutido por educadores e políticos, entre os quais Anísio Teixeira, Juscelino Kubitschek, Dante Moreira Leite, Lauro de Oliveira Lima, sendo justificada

por reduzir as taxas de reprovação e evasão e garantir mais vagas nas escolas. Entretanto, houve muitos argumentos contrários, entre os quais que seria uma forma precária de solucionar os problemas do ensino no Brasil.

Neste período, ainda segundo Mainardes (2009), surgem as primeiras experiências de políticas de não-reprovação no Brasil, nos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Distrito Federal, Pernambuco, Santa Catarina e Rio de Janeiro. O termo promoção automática também era criticado, sendo utilizadas as expressões "avanços progressivos" e "organização em níveis e promoção por rendimento efetivo" (p. 34).

Na Reforma da Educação Primária do estado do Rio Grande do Sul o sistema de reprovação foi substituído por um sistema de classificação de acordo com a idade cronológica e o rendimento escolar do aluno. Os alunos eram promovidos e frequentavam classes de recuperação. Em São Paulo, de acordo com o progresso dos alunos eles seriam remanejados para classes mais adiantadas. No Distrito Federal o ensino primário era dividido em fases e a promoção do aluno ocorria da primeira fase para a segunda quando completasse o processo de alfabetização. Em Pernambuco, o ensino primário, foi organizado em seis níveis. Caberia aos alunos em 04 anos atingir pelo menos os quatro primeiros níveis. A ampliação do tempo de aprendizagem foi efetivado pelas modificações nos currículos e a eliminação da reprovação. Em Santa Catarina, o sistema de reprovação era parcial, prevista apenas no final da 4ª e da 8ª séries, sendo os alunos reprovados remanejados para classes de recuperação, somente um ano. O bloco único foi implantado no Rio de Janeiro e a retenção foi eliminada na 1ª série (Mainardes, 2009).

Implantou-se, então, na educação brasileira um sistema de reprovação parcial e a criação de classes de recuperação, onde se mantinha o aluno com dificuldades de aprendizagem e de baixo rendimento escolar. Com isso, se mantêm a lógica da reprovação, o processo de discriminação por fator meritocrático e espaços segregadores no âmbito das escolas.

Desta forma, o sistema de ensino brasileiro ao longo de sua história vem realizando novas alternativas pedagógicas com a finalidade de radicar o analfabetismo no país, com programas que visavam incentivar a todos os jovens a

buscarem o saber escolar e de superar as taxas de reprovação, mas os resultados não foram satisfatórios porque não se conseguiu superar a evasão escolar.

Freitas (1980) em análises efetuadas sobre a questão do fracasso escolar no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 destacou “que de cada 1000 alunos iniciais de 1960, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973, ou seja, a taxa de evasão chegou a 44% no ano primário, 22% no segundo e 17% no terceiro” (p. 61). Sendo que esses números estão associados a taxas de reprovação que entre 1967 e 1971 oscilavam em torno de 63,5%. Em estudo mais recente Lahóz (2001) afirma que de cada 100 crianças que iniciaram os estudos em 1997, só 66 chegarão à oitava série.

Uma reforma na prática de ensino no sistema formal requer professores preparados e criativos que sejam capazes de tornarem os conteúdos científicos flexíveis e eficazes, ou seja, saberes de qualidade, conforme a concepção de Moura (2004):

A nova concepção de educação de jovens põe em cheque as práticas atuais, uma vez que ela, pede uma verdadeira organização reticular (em redes), no interior dos sistemas formais e não formais, inovações, mais criatividade e flexibilidade. Será necessário, enfrentar desafios dentro de novas abordagens, na perspectiva da educação ao longo de toda vida [...] (p. 33).

É preciso também levar em consideração que o problema da evasão escolar na educação brasileira encontra-se inserido em um amplo contexto e que os fatores sociais e econômicos interferem diretamente na situação de fracasso escolar e as instituições de ensino não estão preparadas para lidar com essas questões.

Na visão de Arroyo (1997) “na maioria das causas da evasão escolar a escola tem a responsabilidade de atribuir a desestruturação familiar, e o professor e o aluno não têm responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra” (p. 23). A escola atual precisa estar preparada para receber e formar os alunos que são fruto da sociedade injusta, e para isso é preciso professores dinâmicos, responsáveis, criativos, que sejam capazes de inovar e transformar sua sala de aula em um lugar atrativo e estimulador.

As instituições escolares devem estar estruturadas em um processo educativo em todos os aspectos quantitativos e qualificativos, contínuos e espontâneos que possam preparar cada cidadão socialmente em todos os aspectos morais e intelectuais não se preocupando apenas na aquisição do domínio de ler, escrever e contar, mas no desempenho pessoal e coletivo, com vista à construção de uma sociedade mais justa.

Não se trata de alfabetizar um mundo no qual a leitura era privilégio de poucos letrados, mas sim para a formação humana, mediante os contextos socioculturais e históricos. Nesta visão de escola renovada o ensino merece uma atenção específica, a partir da seleção de seus currículos formulados dentro da contextualização coletiva, podendo abrir espaços e novas perspectivas de saberes integrando os conhecimentos científicos.

No processo de alfabetização não é necessário somente o domínio dos códigos linguísticos, necessita-se muito mais do que codificar e decodificar; é preciso prepará-los para o mundo através dos questionamentos, diálogos e o desenvolvimento crítico de suas ideias, orientando-os para viverem e conviverem com o mundo letrado e saber decifrar os códigos visuais da comunicação expostas pelos diversos segmentos sociais, do mundo letrado no qual o ser humano encontra-se inserido.

Conforme Brandão (2002), somente a partir dos anos 80 que a escolarização popular foi assumida por determinados governos municipais, alguns vinculados ao Partido dos Trabalhadores. Neste contexto da escolarização popular é que as propostas de sistema de ciclos emergem, visando resolver o problema das reprovações presentes no sistema seriado.

No contexto de redemocratização do país, nos anos 80, a política do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) foi implantada em São Paulo, por partido de orientação social democrata, visando a democratização da escola pública e a redução da reprovação e evasão escolar e nos anos 90 o sistema de ciclo básico, tendo por base o CBA, foi implantado em redes de ensino em todas as regiões do País, com diferentes modalidades: “ciclos inicial, intermediário e final, Ciclos de

Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, entre outras” (Mainardes, 2009, p.41).

De acordo com Arroyo (1997, citado por Machi (2009):

O ciclo não é mais uma moda pedagógica. Há muitas administrações, sobretudo populares, que estão organizando a educação em ciclos de vida: Belo Horizonte, Blumenau, Chapecó, Belém do Pará, Alvorada, Porto Alegre etc. Os tempos educativos da escola se propõem a respeitar os tempos da vida, tempos sociais, mentais, culturais dos educandos (p. 36).

Em Belém, em 1987, o sistema de ciclos é implantado por meio do projeto Escola Cabana inspirado no Movimento da Cabanagem, que eclodiu no Pará no século XIX, expressando a luta pela autonomia política do Estado.

A Escola Cabana tem suas diretrizes educacionais pautadas nos princípios da inclusão social e da construção da cidadania, entre as quais: a democratização do acesso e permanência do educando na escola, a gestão democrática, a valorização profissional dos educadores e a qualidade social da educação (Belém, 1999).

Santos, Castro e Dias (2012) explicam que na Escola Cabana os ciclos de Formação¹ tem como objetivo romper com a lógica da escola seriada. Neste sentido propõe mudanças nos critérios de enturmação dos alunos, que são agrupados conforme a faixa etária em que se encontram, e as atividades direcionadas de acordo com as fases de desenvolvimento do grupo, respeitando os ritmos e tempos de aprendizagem de cada um. O ensino fundamental tem duração de 9 anos e está organizado em 4 ciclos básicos: I- 6,7 e 8 anos; II- 9 e 10 anos; III- 11 e 12 anos e IV- 13 e 14 anos. Com o objetivo de garantir o sucesso escolar de todos os alunos contou com o projeto “Turmas de Aceleração - do Fracasso ao Sucesso Escolar” visando corrigir a defasagem idade/ciclo, restabelecendo o fluxo escolar nos ciclos básicos I e II.

¹ A organização escolar baseia-se nos ciclos do desenvolvimento humano: infância (6 a 8 anos de idade); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). Os alunos são matriculados e promovidos de acordo com os grupos de idade. Os ciclos de formação evidenciam os aspectos antropológicos (as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana) e socioculturais (socialização, escola como tempo de vivência cultural, valorização da cultura e da visão de mundo da comunidade escolar) (Mainardes, 2009, p.62).

Os princípios que orientam a proposta de implantação do sistema de ciclos, considerando sua adoção nas escolas da rede pública em vários Estados do Brasil, seriam a igualdade de direitos e a educabilidade para todos os educandos, considerando suas diferenças de aprendizagens.

Em um sentido epistemológico geral, para Mainardes (2009) a proposta da escola em ciclos está comprometida com a transformação do sistema educacional. A escola em ciclos questiona a lógica da escola seriada, sua estrutura, organização e finalidades. As limitações mais visíveis da escola seriada são os elevados índices de reprovação, a evasão escolar e os alunos em situação de distorção idade/série (em decorrência das reprovações, da evasão ou do ingresso tardio na escola).

Sendo assim, a escola em ciclos propõe uma ruptura com o modelo da escola seriada (considerado excludente e seletivo), com a reprovação e com o fracasso escolar e, por conseguinte, a sua transformação em um sistema educacional não excludente e não seletivo. Para que essa transformação possa anteceder, conforme o autor, o sistema educativo precisa de uma base nova, mais rica e mais elevada em relação aos elementos que fundamentam a concepção de escola atual (majoritariamente seriada). Essa transformação, no entanto, precisa ser entendida como um processo longo, onde estados qualitativos superiores desse sistema educativo vão sendo alcançados e ampliados ao longo do tempo (Mainardes, 2009).

Barreto e Mitrulis (1999) explicam que:

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de dois a cinco anos de duração. Colocam em cheque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização. A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período (p. 28).

Nesse contexto, percebe-se que o sistema de ciclos se apresenta como uma forma de modificar os tempos rígidos e a organização tradicional encontrada no sistema seriado, onde o calendário único e sequencial deve ser cumprido e seguido

pelos educadores e educandos, considerando os diferentes ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem dos próprios alunos.

O sistema de ciclos está amparado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que assegura autonomia aos estados, municípios e unidades escolares de incluírem ou não o novo sistema, conforme estabelecido no art. 23 e nos parágrafos 1º e 2º do art. 32.

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

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam 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 do respectivo sistema de ensino (Art. 32).

A progressão continuada, desta forma, é garantida por lei e conforme Bertagna (2003):

Permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes aprovava-se/reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos (p. 79).

Para Machi (2009) a progressão continuada: “Pressupõe um aprendizado e um desenvolvimento por parte do educando e não pode ser confundida com a promoção automática, que promove o aluno sem o mesmo ter aprendido o conhecimento escolar, sem ter tido aprendizagem” (p. 68).

No entanto, a progressão continuada é alvo de críticas porque é uma política que, segundo Mainardes (2009):

a) Propõe uma ruptura apenas parcial com o modelo da escola seriada; b) propõe alterações pouco substanciais no currículo, na avaliação, na organização da escola, na formação continuada dos professores; c) em algumas redes parece ter sido implantada com o objetivo de diminuir a reprovação e evasão e acelerar a passagem dos alunos do Ensino Fundamental; tem gerado novas formas de exclusão no interior da escola (p. 66).

O sistema de ciclos no Brasil além de ser uma temática complexa e polêmica, a sua presença nos sistemas públicos de ensino ainda é pequena, comparado com o número de escolas de organização seriada existentes.

Segundo Franco (2004), em 2002, o censo escolar nacional indicava

A existência de 82% de escolas organizadas em séries, 10,9% organizadas unicamente em ciclos e 8,5% organizadas em séries e ciclos. No melhor dos casos, a progressão continuada e os ciclos somam 19,4% das escolas do país. Para este autor, 80% das matrículas ainda estão no regime seriado (p. 37).

Mesmo somando-se progressão continuada e ciclo, a amplitude destas duas novas modalidades de organização pedagógica da escola fundamental ainda é pequena.

2.2. Conceituando Ciclos

O sistema de ciclos tem como proposta agrupar dois, três ou quatro anos, em um único bloco, onde as atividades educacionais possam se desenvolver de forma diferenciada daquelas do sistema seriado. Apresenta características peculiares, próprias, com a finalidade de diminuir a evasão e a retenção do sistema seriado. Para Machi (2009) o sistema de ciclo é:

Um projeto que extingue (ou tenta fazê-lo) o sistema seriado estabelecido, historicamente, na quase totalidade das escolas do país, nas quais os alunos são avaliados num período, normalmente de um ano – e, dentro deste, bimestralmente ou a qualquer momento – ao fim do qual o aluno pode ou não ser retido ou aprovado, dependendo do seu aproveitamento durante esse período de tempo e de sua frequência (p. 31).

Pode-se dizer que o sistema de ciclos significa cada uma das divisões de certos programas de ensino, porém, um ciclo compreende um tempo em que um fenômeno ou fato acontece e se desenvolve, fechando sobre si mesmo e acontecendo outra vez, sem diferenciação entre os começos e os fins, os quais voltam, novamente, a se encontrar (Machi, 2009).

Historicamente, na educação brasileira, o sistema de ciclos é relativamente recente, significando um período de tempo em que ocorrem as ações e atividades educacionais com determinadas características. De acordo com Santos (2003):

[...] os Ciclos de Aprendizagem surgem como uma concepção de ensino em que a escola deve integrar aos conteúdos trabalhados à realidade do aluno e da comunidade em que esteja inserido. É uma organização de ensino que exige a transformação da postura do educador em relação ao processo ensino-aprendizagem, entendendo que cada aluno possui um determinado tempo, resultante de sua história de vida, que interfere na construção de seu conhecimento (p. 107).

As redes de ensino, nas últimas décadas, têm adotado o sistema de ciclos com maior frequência, substituindo as séries escolares tradicionais. No entanto, algumas experiências tornaram-se mais conhecidas e divulgadas, transformando-se em objeto de discussão entre os estudiosos da área de educação em todo o país.

Nesse sentido, Arroyo (citado por Machi (2009), afirma que:

O ciclo não é mais uma moda pedagógica. Há muitas administrações, sobretudo populares, que estão organizando a educação em ciclos de vida: Belo Horizonte, Blumenau, Chapecó, Belém do Pará, Alvorada, Porto Alegre etc. Os tempos educativos da escola se propõem a respeitar os tempos da vida, tempos sociais, mentais, culturais dos educandos (p.36).

Na concepção de Machi (2009) o sistema de ciclos é:

Um projeto que extingue (ou tenta fazê-lo) o sistema seriado estabelecido, historicamente, na quase totalidade das escolas do país, nas quais os alunos são avaliados num período, normalmente de um ano – e, dentro deste, bimestralmente ou a qualquer momento – ao fim do qual o aluno pode ou não ser retido ou aprovado, dependendo do seu aproveitamento durante esse período de tempo e de sua frequência. (p. 32)

Percebe-se que a proposta do sistema de ciclos é apresentada como uma forma de modificar o ensino rígido e a organização tradicionalmente encontrada no sistema seriado, no qual o calendário é sequencial e deve ser seguido integralmente por professores e alunos, desconsiderando assim, os diferentes ritmos de desenvolvimento e aprendizagem do educandos.

De acordo com Delgado (2005) o documento da SEMEC defende a utilização do sistema de ciclos, afirmando que:

Os ciclos representam a possibilidade de construção de um espaço efetivo de continuidade, de percepção do trabalho pedagógico enquanto processo, não amarrado a tempos anuais e conteúdos sequenciais, em uma linearidade e fragmentação que comprometem a compreensão dos fenômenos sociais enquanto totalidade (p. 77).

A base da proposta de organização do sistema de ciclos assumiu princípios da dialética materialista e das teorias socioconstrutivistas, pois o desenvolvimento humano de acordo com a SEMEC:

Não ocorre através de um caminho previsível, universal e linear, mas que, ao contrário, se processa de forma dialética, através de sucessivos movimentos de rupturas e situações de desequilíbrios que provocam reorganizações na formação global dos indivíduos (Delgado, 2005, p.77).

Sendo assim, pode-se dizer que o sistema de ciclos se apoia no reconhecimento da existência de diferentes fases de desenvolvimento, vivenciadas pelos educandos: crianças, adolescentes, jovens e adultos, os quais constroem seu processo de formação, a partir de vivências proporcionadas pelo ambiente físico e histórico-cultural (Belém, 1999).

Do ponto de vista epistemológico os ciclos de formação são importantes por nascerem da preocupação com o respeito aos tempos de aprendizagem dos alunos, porém, sua implantação nas escolas tem sido marcada por dificuldades, inseguranças e resistências por parte dos professores. Para Delgado (2005):

[...] A adoção dos ciclos pela rede de escolas do município de Belém pode estar precipitando um processo que poderia ser mais sólido se aliasse, de fato, o respeito à experiência própria da professora e do professor e a reflexão sobre essa experiência. A adoção dos ciclos de formação como triunfo contra o “grande vilão” da exclusão, representado pelo regime seriado, indica a verticalização de uma formação que deve ser própria e contínua. Isso representa, mais uma vez, a subordinação da prática pedagógica e dos saberes docentes aos saberes das Ciências da Educação – o que perturba a coerência e a consistência do modelo epistemológico relacional presente na proposta da SEMEC – e de certa forma pode contribuir para explicar a insegurança de docentes em relação aos ciclos de formação, mencionada em pesquisa feita pelo órgão junto às professoras e aos professores da rede municipal de ensino (p.126).

A reorganização do trabalho pedagógico é retomada, ratificando a necessidade de utilização dos Sistemas de Ciclos de Formação para toda a rede municipal de ensino, como forma de “respeitar os tempos e ritmos diferenciados de desenvolvimento e aprendizado dos educandos” (Belém, 1999, p.6).

2.2.1. Ciclos de aprendizagem e ciclos de formação

Há, basicamente, duas modalidades de ciclos presentes nas propostas que estão ou foram implantadas nas diversas tentativas de implantação do sistema de ciclos na educação, como alternativas diferentes do sistema seriado, constante na maioria dos sistemas educacionais: os ciclos de aprendizagem e os ciclos de formação. É comum implantar um sistema misto de aprendizagem e de formação, nem sempre por propósito de implantação, mas por deficiência ou incompreensão.

De acordo com Krug (2007) 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 por suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e os professores formam coletivos por Ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no Ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente (p.17).

Já os ciclos de aprendizagem na concepção de Santos (2003):

Surgem como uma concepção de ensino em que a escola deve integrar aos conteúdos trabalhados à realidade do aluno e da comunidade em que esteja inserido. É uma organização de ensino que exige a transformação da postura do educador em relação ao processo ensino-aprendizagem, entendendo que cada aluno possui um determinado tempo, resultante de sua história de vida, que interfere na construção de seu conhecimento. É uma concepção de educação onde a aprendizagem do aluno ocorre sem as rupturas temporais existentes na organização escolar em séries, torna-se um processo contínuo, valorizando a formação global humana (p. 107).

O autor ainda informa, que nas escolas onde foram implantados regimes de ciclos de aprendizagem, a promoção, assim como o agrupamento dos alunos, leva em consideração a idade – em tese – e, dependendo do “tamanho” do ciclo, dois,

três ou quatro anos, os alunos podem ser reprovados ou retidos no final do ciclo. Em relação ao sistema seriado, as mudanças ou rupturas provocadas pelos ciclos de aprendizagem não são demasiadamente drásticas. Muitas vezes, a diferença marcante está em que a reprovação fica abolida dentro do ciclo e o resto permanece praticamente igual.

Santos (2003) refere-se, especificamente, à implantação do sistema de ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba, no ano de 1999. Outra experiência de implantação do sistema de ciclos de aprendizagem foi levada a efeito na Rede Municipal de São Paulo, em 1992, quando pela primeira vez os ciclos tiveram um alcance de oito anos, estendidos para todo o Ensino Fundamental.

Após a Segunda Guerra Mundial (Perradeau, 1999; Lima, 2000, citados por Mainardes, 2009), talvez por influência de São Paulo, que era administrada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), e o término da ditadura militar, outros Estados ou municípios também iniciaram a implantação do sistema de ciclos: Ceará (1998), Mato Grosso (2000), Niterói (1999) e ainda Curitiba, ao qual já se fez referência.

Os ciclos de formação guardam com os ciclos de aprendizagem algumas características comuns, sem, no entanto, coincidir, porque apresentam, por outro lado, diferenças marcantes que serão vistas e entendidas no decorrer deste texto, sem necessidade de explicitar, de chamar a atenção, embora isso poderá ser feito, se necessário, para a compreensão de fatos ou conceitos.

Arroyo (1997) falando dos ciclos de desenvolvimento humano dá um grande suporte para entender, explicar e aplicar os pressupostos contidos nos ciclos de formação. O autor salienta três ideias, que resumem seu pensamento com relação à educação em ciclos:

A ideia principal é de uma educação que parte dos educandos. Fala-se muito que a escola e nós, educadores, giramos em torno dos educandos, mas na verdade giramos mais em torno dos conteúdos do que dos educandos. Então, um ponto fundamental é que deveria recuperar os educandos como foco central da educação [...] A segunda ideia é entender que a função da escola e de toda instituição educativa é dar conta do desenvolvimento pleno dos educandos – se preocupar com a formação total, em todas as dimensões, dos educandos [...] (p. 30).

As duas primeiras ideias são praticamente comuns aos ciclos de aprendizagem e de formação, aparecendo igualmente nos discursos seriados. Na terceira ideia, fica mais patente o que se pretende, com ciclos de formação:

A terceira ideia é tentar entender como se dá o desenvolvimento dos educandos, como se formam, como aprendem e se socializam. Quando nos colocamos perante essa questão, a resposta é que o processo de formação do ser humano passa por tempos diferentes: tempo da infância, da adolescência, juventude, vida adulta. É uma questão de reconsiderar a ideia que sempre esteve presente, de que a formação do ser humano é um processo de construção que passa por temporalidades diferentes. É recuperar algo que fazemos na vida familiar. Nós não tratamos da mesma maneira uma criança de dois anos, uma de três, um pré-adolescente de dez, ou um adolescente de catorze. Nós tratamos nossos filhos de acordo com seus tempos, de acordo com seus ciclos. A ideia de ciclo é ciclo da vida, é tempo da vida, temporalidade da formação humana (Arroyo, 1997, p. 35).

Vale ressaltar que a escola, como instituição gestora de educação, deve organizar-se não apenas em torno dos conteúdos, mas dos espaços, do calendário, dos tempos, das práticas educativas do trabalho docente e de toda comunidade escolar (serventes, merendeiras, zeladores e outros) e dar conta de desenvolver e formar plenamente os educandos, respeitando seu tempo.

Mainardes (2009) explica que os conteúdos não são mais ditados pelo sistema educacional central, mas organizados a partir de pesquisa socioantropológica junto à comunidade e, com base nessa investigação, representantes dos alunos, da comunidade e professores reúnem-se para organizar, analisar e traçar metas e ações a serem trabalhadas na escola.

Uma das diferenças que existe entre ciclos de formação, escola seriada e ciclos de aprendizagem, é que nas escolas de ciclo de formação os alunos são reunidos por turma, por idade e não pelos conteúdos ou pelo nível de conhecimento que já adquiriram. Outra diferença é com relação ao fato de não haver reprovação (repetência) nas escolas de ciclo de formação.

De acordo com Barreto e Mitrulis (1999):

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados, sobretudo a partir da década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20, correspondem à intenção de

regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. Cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente [...] Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização (pp. 1-2).

Gadotti (2003) assume uma posição nada radical sobre o tema:

Se, de um lado, a defesa do regime de ciclos justifica-se pedagógica e politicamente, de outro obrigo-nos a explicar o seu fracasso em alguns sistemas de ensino. [...] Em geral, os educadores têm aceitado a tese da progressão continuada por ciclos e atribuem o seu fracasso à forma autoritária e pragmática com que vem sendo implantada, visando apenas à mudança nas estatísticas de desempenho da rede pública. A solução não estaria na retomada da reprovação e da seriação, mas na eliminação das causas do fracasso do regime de ciclos (pp. 221-222).

O autor citado se preocupa em resolver um problema que está instalado desde o começo do regime seriado com o filtro da reprovação no final do ano letivo, sem apontar como solução o abandono do sistema de ciclos e a progressão continuada, pois para ele, não é aí que está o problema.

Na concepção de Gadotti (2003):

O que “mata” a proposta de ciclos é a arrogância da sua decretação, o autoritarismo com que ela é, às vezes, implantada. Trata-se, por isso, de inserir a discussão na escola. Ninguém se sente responsável pela implantação de um projeto de reforma do ensino se não for previamente envolvido com sua concepção e criação. Em segundo lugar eu diria que são necessárias medidas correlatas, suficientemente importantes, para não pôr em risco o projeto, caso não forem também levadas em sua devida conta. Trata-se de ampliar a autonomia da escola para que esta insira em seu projeto político-pedagógico o regime de ciclos. A progressão continuada deve fazer parte de sua opção. Em terceiro lugar, a implantação do regime de ciclos precisa de uma reforma curricular que contextualize os tempos e os espaços escolares e, sobretudo a nova forma de avaliação (p. 222).

Na prática avaliativa do sistema de ciclos, pode parecer que a única diferença é que dentro dos ciclos a forma de evolução escolar do aluno é a progressão continuada. Sendo assim, a avaliação da aprendizagem estaria atrelada

simplesmente à ideia de aprovação e promoção automática dos alunos. Afirma Lima (2000) que:

Equivocadamente, a ideia de ciclo, é muitas vezes, associada à aprovação automática e à ausência de avaliação. É muito importante distinguir as várias propostas de implantação de ciclos. Algumas existentes no país, hoje realmente, buscam mais atender a questões econômicas na educação, enquanto que outras se inserem dentro de um projeto mais amplo de democratização da educação, principalmente na busca da aprendizagem de todos os educandos. Assim, enquanto algumas secretarias de educação enfatizam a permanência na escola e a promoção automática, outras têm claro que a mera permanência física no espaço escolar não significa aprendizagem e desenvolvimento (p. 30).

Vale ressaltar, que algumas famílias demonstram certa resistência na implantação da progressão continuada (aprovação automática) na rede pública, pois para elas os alunos não aprendem o suficiente.

Seguindo uma visão pedagógica, os argumentos para a implantação da progressão continuada podem ser encontrados na defesa que Perrenoud (2004, p.45) faz dos planejamentos de aprendizagem plurianuais, descritas abaixo:

- Definir as etapas mais compatíveis com as unidades de progressão das aprendizagens;
- Permitir um planejamento mais maleável das progressões, uma diversificação das trajetórias;
- Favorecer uma maior flexibilidade para a incorporação diferenciada aos alunos, em diversos tipos de grupos e de dispositivos didáticos;
- Assegurar maior continuidade e uma coerência mais forte, com a responsabilidade de uma equipe por vários anos;
- Perseguir os objetivos de aprendizagem referentes a vários anos, que constituem referências essenciais para todos e orientam o trabalho dos professores.

Contudo, as razões do autor restringem-se ao processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um planejamento que visa garantir a um maior número de alunos a aprendizagem, supondo-se as mesmas finalidades educacionais da escola convencional e a mesma visão de mundo.

Bertagna (2003) ao descrever a concepção de progressão continuada, afirma, que:

A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes aprovava-se/reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre

diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e inter-ciclos (p. 79).

A denominação progressão continuada foi adotada, como enfatizam diversos textos oficiais, porque extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender. Então, sempre ocorrerá progresso de aprendizagem mesmo que em níveis diferentes. Atrelada a essa concepção está o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos. “Cada qual tem o direito de se desenvolver no seu ritmo natural e a escola, portanto, deve garantir a aprendizagem do aluno” (Bertagna, 2003, p. 81).

3. O SISTEMA DE CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM

3.1. A cidade de Belém

Belém é um município brasileiro localizado na Região Norte do Brasil. Estabelece limites: ao Norte, a Baía do Marajó, ao Nordeste, Santo Antônio do Tauá, a leste, Santa Bárbara do Pará, a Sudeste, Benevides e Ananindeua, ao Sul: Acará, a Sudoeste, Barcarena e a Oeste, o Arquipélago do Marajó, conforme mapa a seguir.



Figura 1. Mapa da Cidade de Belém (fonte: Google, 2014)

Belém é capital do Estado do Pará. Pertence à Região Metropolitana formada por 8 distritos administrativos: Belém, Benguí, Entroncamento, Guamá, Sacramenta, Icoaraci, Mosqueiro e Outeiro. O município de Belém possui uma área de 1.059.406 km² (IBGE, 2010) e uma população estimada em 2014 de 1.425.922 habitantes (IBGE, 2014).



Figura 2. Vista aérea de Belém(fonte: viagensrotteiros.org)

A Cidade de Belém, tem quase 400 anos de história e vivenciou momentos de plenitude, entre os quais o período áureo da borracha, no início do século XX, quando o município recebeu inúmeras famílias europeias, o que veio a influenciar grandemente a arquitetura de suas edificações, ficando conhecida na época como *Paris n'América*. Hoje, apesar de ser cosmopolita e moderna em vários aspectos, Belém não perdeu o ar tradicional das fachadas dos casarões, das igrejas e capelas do período colonial.



Figura 3. Cidade Velha(fonte: viagensrotteiros.org)

A cidade exerce significativa influência nacional, seja do ponto de vista cultural, econômico ou político. Conta com importantes monumentos, parques e museus, como o Theatro da Paz, o Museu Paraense Emílio Goeldi, o mercado do Ver-o-Peso, e eventos de grande repercussão, como o Círio de Nazaré.



Figura 4. Teatro da Paz(fonte: viagensrooteiros.org)



Figura 5.Mercado do Ver-o-peso(fonte: viagensrooteiros.org)

O mercado do Ver-o-Peso é o maior mercado a céu aberto da América do Sul, está situado na Cidade de Belém, no Estado do Pará e faz parte de um complexo arquitetônico e paisagístico que compreende uma área de 35.000m², com

uma série de construções históricas, dentre elas o encontram-se o Mercado de Ferro, o Mercado da Carne, a Praça do Relógio, a Doca, a Feira do Açaí, a Ladeira do Castelo e o Solar da Beira e a Praça do Pescador.

Vale ressaltar que o conjunto arquitetônico é considerado patrimônio histórico da Cidade de Belém e foi tombado pelo IPHAN, em 1977.

3.2. Rede Municipal de Ensino de Belém

O sistema municipal de ensino é constituído pelas unidades educacionais da Rede Municipal que atuam nos diversos níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial (Art. 1º, Resolução nº 012/2007 – CME)

O Estado do Pará conta com 536 escolas do Ensino Fundamental, 151 do Ensino Médio e 372 da Pré-Escola. E a Rede Municipal de Ensino de Belém possui 67 escolas do Ensino Fundamental, 118 da Pré-Escola e 01 do Ensino Médio (MEC/INEP/IBGE, 2010).

Em termos de matrícula, o Estado do Pará tem 197.751 no Ensino Fundamental, 68.364 no Ensino Médio e 26.246 na Pré-Escola. Já a Rede Municipal de Ensino de Belém conta com 44.345 alunos no Ensino Fundamental, 119 no Ensino Médio e 13.687 na Pré-Escola (MEC/INEP/IBGE, 2010).

O Pará conta em relação ao seu quadro de professores: no Ensino Fundamental 8.103, no Ensino Médio 3.873 e na Pré-Escola 1.284 docentes. Destes, no Sistema Municipal de Ensino de Belém, 1.477 estão no Ensino Fundamental, 23 no Ensino Médio e 470 na Pré-Escola (MEC/INEP/IBGE, 2010).

Na Rede Municipal de Ensino de Belém, o Ensino Fundamental está organizado em ciclos de formação, com a duração de 9 anos, distribuídos da seguinte maneira:

- I. Ciclo de Formação I - equivalente à alfabetização, 1ª. e 2ª séries, com duração de 3 (três) anos letivos contínuos e compreende:
 - a. 1º ano para a faixa etária de 6 anos;
 - b. 2º ano para a faixa etária de 7 anos;
 - c. 3º ano para a faixa etária de 8 anos.

II. Ciclo de Formação II - equivalente a 3^a e 4^a séries, com duração de 2 (dois) anos letivos compreende:

- a.1º ano para a faixa etária de 9 anos de idade;
- b.2º ano para a faixa etária de 10 anos de idade;

III.Ciclo de Formação III - equivalente a 5^a e 6^a séries, com duração de 2 (dois) anos letivos, compreende:

- a.1º ano para a faixa etária de 11 anos de idade;
- b.2º ano para a faixa etária de 12 anos de idade.

IV.Ciclo de Formação IV - equivalente a 7^a e 8^a séries, com duração de 2 (dois) anos letivos, compreende:

- a.1º Ano para a faixa etária de 13 anos de idade;
- b. 2º ano para a faixa etária de 14 anos de idade. (Art. 5º, Resolução nº 022/04 – CME).

Objetiva o sistema de ciclos “flexibilizar e efetivar a continuidade do tempo de aprendizagem, como garantia do direito à educação com qualidade social, enquanto fundamento de cidadania” (Art. 7º, Resolução nº 022/04 – CME).

O sistema de ciclos foi implantado na Rede Municipal de Ensino de Belém em 1993. Conforme Mainardes (2009) a implantação do sistema de ciclos básicos foi gradativa, iniciadas em algumas escolas, com o Ciclo Básico I, que englobava as 1^a e 2^a séries e posteriormente o Ciclo Básico II, com as 2^a e 3^a séries. Em 1994 o Ciclo Básico foi estendido a todas as escolas da rede. E, em 1996, os ciclos básicos estavam inclusos nas séries iniciais.

Em 1997 foi criado o projeto Escola Cabana que manteve e ampliou o sistema de ciclos na Rede Municipal de Ensino, com nova proposta educacional democrática e popular.

3.2.1. O Projeto Escola Cabana

O sistema de ciclos foi mantido na Rede Municipal de Belém, em 1997, com a implantação do projeto Escola Cabana, cuja base foi o Movimento da Cabanagem, que eclodiu no século XIX, no Estado do Pará.

Paro (2001) explica que:

A Cabanagem ocorreu no Pará entre 1835 e 1840, e foi assim denominada por envolver pessoas humildes, que moravam em cabanas, dentre outros moradores pobres das cidades e dos vilarejos ribeirinhos, além de índios, negros e

mestiços. De caráter fortemente popular, a revolta irrompe em Belém, em 7 de janeiro de 1835, com o assassinato das duas principais autoridades provinciais; o presidente e o comandante de armas (p. 11)

Esse movimento, ainda segundo Paro (2001) teve origem pelos seguintes fatores: “A insatisfação do povo paraense com a política dos Governantes Portugueses, que era muito autoritária; a não participação nas tomadas de decisões do governo, que, quase sempre, não eram favoráveis ao povo paraense e o Fim da Escravidão” (p. 13).

O que caracteriza o Movimento da Escola Cabana é ser uma ação eminentemente popular. Rocque (1994), citado por Paro (2001) destaca que:

Um dos mais, senão o mais notável movimento popular do Brasil. O único movimento em que as camadas mais inferiores de população conseguem ocupar totalmente uma província com certa estabilidade. Apesar de sua desorientação, e da falta de continuidade que o caracteriza, fica-lhe, contudo a glória de ter sido a primeira insurreição popular que passou da simples agitação para uma tomada efetiva do poder (p. 11).

Para Fonseca (2009) o ideário cabano pretende “acabar com a escravidão, distribuir terras para o povo, valorizar a cultura local e diminuir a pobreza e as desigualdades sociais que permanecem até hoje” (p.59) e é referenciado nas lutas dos movimentos sociais.

Desta forma, o Projeto Escola Cabana pauta-se nos princípios da inclusão social e da participação popular nos encaminhamentos das questões educacionais, priorizando os serviços essenciais como educação, saúde, moradia e saneamento básico às classes populares (Pojo, 2006).

A Escola Cabana visa construir uma educação democrática e popular, utilizando como material de aprendizagem o Caderno de Educação, iniciando-se com uma reflexão sobre o papel da escola no contexto da sociedade capitalista, considerando esta, produto das relações sociais construídas historicamente pela dinamicidade da luta de classes, como bem descreve Belém (1999), citado por Delgado (2005):

Sendo a escola parte desta sociedade, é ela mesma um espaço permeado de contradições, palco de conflitos e disputas de hegemonia, o que nos leva a acreditar na possibilidade concreta desta instituição de contribuir, de forma efetiva, para o processo de crítica, de reconstrução e recriação das organizações sociais, isto quando consegue sair do isolamento político, social e cultural, articulando-se aos movimentos populares em favor de um novo projeto de sociedade (p. 76).

Nesse contexto, pode-se dizer que a Escola Cabana, faz parte de um movimento de construir de uma escola pública popular, ou seja, busca referência nas práticas que vêm se consolidando, nas últimas décadas, em todo o país, através experiências implementadas pelo governo, como por exemplo, a Escola Plural, em Belo Horizonte; a Escola Cidadã, em Porto Alegre, entre outras (Delgado, 2005).

Fonseca (2009) considera que o projeto escola cabana consiste em uma educação comprometida com as classes populares, cujas ações educacionais visavam eliminar os mecanismos que institucionalizam a exclusão e criar novos mecanismos institucionais de inclusão, entre os quais:

A organização do ensino em ciclos, a aplicação da avaliação emancipatória como possibilidade de superar a lógica seletiva e classificatória, a não padronização dos conteúdos/conhecimentos discutidos no âmbito escolar, a implantação da gestão democrática e a política de formação dos educadores da rede de ensino (p. 61).

A Escola Cabana tem suas diretrizes educacionais pautadas nos princípios da inclusão social e da construção da cidadania, entre os quais a democratização do acesso e permanência do educando na escola (que consiste no processo de universalização do ensino fundamental, o aumento de vagas na educação infantil e a inclusão de segmentos da população que historicamente estiveram excluídos dos processos educacionais escolares), a gestão democrática (envolvendo práticas participativas e o controle social pela população na construção da educação municipal), a valorização profissional dos educadores (a escola como *locus* de formação crítica e de diálogo, possibilitando a reflexão sobre a práxis) e a qualidade social da educação (Belém, 1999; Fonseca, 2009).

A Escola Cabana compreende um espaço escolar que paute sua ação educativa ao princípio da Inclusão social, que:

- Admite as diferenças, mas não as desigualdades;
- compreende os tempos e ritmos diferenciados de aprendizagem dos sujeitos do conhecimento, mas que não permite que os sujeitos parem em seus tempos próprios, mas os desafia a darem seus saltos qualitativos ao processo de aquisição e construção dos saberes já sistematizados historicamente, assim como da capacidade de reflexão crítica da nossa realidade;
- Concebe todos os envolvidos na Ação Educativa Escolar (educadores, funcionários, alunos, pais) como sujeitos do conhecimento sendo este compreendido enquanto processo cultural de apreensão da realidade, que nos oferece referenciais de saber construídos histórica e socialmente, de modo que possamos elucidar crítica e politicamente nosso mundo. Nesta perspectiva, a Ação Educativa da Escola Cabana trabalha com os saberes já sistematizados historicamente, mas também com as representações e concepções que se instituem no meio social, o saber popular, que emana da realidade, onde a escola está inserida.
- Admite que a Ação Educativa Escolar, prática pedagógica vivenciada por todos os sujeitos que estão no interior da Escola, é perpassada por preconceitos, resultados de uma concepção de mundo hegemônica que se institui em nossas ações e pensamentos de forma sutil, mas que o passo inicial para a superação desses preconceitos se situa justamente na possibilidade de explicitá-los e superá-los, tendo em vista uma Ação Educativa Escolar que se faça solidária e fraterna na formação de homens e mulheres comprometidos com um Projeto de Humanidade, o qual busque a construção da Democracia Econômica, Social, Cultural e Política entre os cidadãos;
- Se efetiva com o compromisso de cada um dos sujeitos envolvidos na Ação Educativa Escolar, constituindo-se, então, num Trabalho Coletivo daqueles que acreditam que podem mudar o rumo de nossa História e, portanto, de nossa Educação. Para isso, o incentivo às práticas coletivas que devem se dar no interior das escolas, na relação destas com a SEMEC, assim como, com a comunidade em geral que está no seu entorno. A busca de parceiros para a construção da Democracia Econômica, Social, Cultural e Política entre os cidadãos deve ser como uma teia. A sala de aula, as reuniões pedagógicas, as práticas avaliativas da escola, o trabalho com as disciplinas numa perspectiva interdisciplinar, o contato vivido com a comunidade e seus problemas, se constituem na efetivação de Grupos de Ação Educativa que efetivam através do Trabalho Coletivo Cotidiano uma nova cultura (Belém, 1999, p. 28).

O princípio da inclusão social nesta perspectiva implica em considerar-se as diferenças individuais, superando as desigualdades sociais, que perpassa pela compreensão dos tempos e ritmos diferenciados de aprendizagem, conceber-se todos os atores educacionais como sujeitos do conhecimento, estabelecendo diálogo entre os saberes da escola e os das classes populares. Compreender-se a ação pedagógica como democrática, cultural, solidária e crítica.

3.2.1.1. O sistema de ciclos na Escola Cabana

Com base nos princípios da inclusão social e da qualidade social da educação é que foi pensada uma ação de reorientação curricular, por meio do sistema de

ciclos, a avaliação emancipatória e de não retenção dos alunos e a ação educativa interdisciplinar, por meio da adoção dos temas geradores.

O que se pretende é a superação de ações isoladas na escola, construindo coletivamente o currículo, evidenciando situações do tempo presente, compreendendo e desvelando essas situações que podem se apresentar enquanto temáticas, ponto de partida e encontro de diversas disciplinas, evidenciando seus limites e avanços (Belém, 1999, p. 28).

O currículo interdisciplinar dinâmico e construído por temas geradores tem por base as práticas sociais.

O redimensionamento curricular proposto pela Escola Cabana defende a superação da visão de currículo como elemento neutro, apolítico e ahistórico que alheia a participação docente das decisões e dos encaminhamentos curriculares. Propõe que os significados, vivências e problemas enfrentados pelos alunos e comunidade apareçam nas narrativas curriculares, tomem parte não apenas como exemplo ou ilustração para os conhecimentos científicos, mas como elementos importantes na leitura da realidade em que os estudantes fazem parte (Resque, 2005, p.30).

A reorganização do trabalho pedagógico, então, é retomada, ratificando a necessidade de utilização do sistema de ciclo de formação para toda a rede municipal de ensino, como forma de: “respeitar os tempos e ritmos diferenciados de desenvolvimento e aprendizado dos educandos” (Belém, 1999, p. 6).

De acordo com Delgado (2005) a SEMEC defende a utilização do Sistema de Ciclos, afirmando que:

Os ciclos representam a possibilidade de construção de um espaço efetivo de continuidade, de percepção do trabalho pedagógico enquanto processo, não amarrado a tempos anuais e conteúdos sequenciais, em uma linealidade e fragmentação que comprometem a compreensão dos fenômenos sociais enquanto totalidade (p. 77).

Santos, Castro e Dias (2012) explicam que na Escola Cabana os ciclos de formação tiveram como objetivo a lógica da escola seriada. Neste sentido propõe mudanças nos critérios de enturmação dos alunos, que são agrupados conforme a faixa etária em que se encontram, e as atividades direcionadas de acordo com as

fases de desenvolvimento do grupo, respeitando os ritmos e tempos de aprendizagem de cada um.

Ainda de acordo com as autoras, o ensino fundamental na rede municipal de educação de Belém teve duração de 9 anos e está organizado em 4 ciclos básicos: I-6,7 e 8 anos; II- 9 e 10 anos; III- 11 e 12 anos e IV- 13 e 14 anos.

Paro (2001) explica que para cada ciclo básico foram definidos objetivos a serem alcançados em relação a aspectos cognitivos, afetivos, culturais, políticos, bem como referentes à construção de habilidades e alcance de conteúdos significativos nas diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, a divisão em ciclos básicos exige mais do que uma simples memorização de informações, sendo necessário avançar na percepção dos alunos enquanto sujeitos históricos em permanente processo de formação.

A base da proposta de organização do Sistema de Ciclos assumiu princípios da dialética materialista e das teorias socioconstrutivas, pois o desenvolvimento humano de acordo com a SEMEC:

Não ocorre através de um caminho previsível, universal e linear, mas que, ao contrário, se processa de forma dialética, através de sucessivos movimentos de ruptura e situações de desequilíbrios que provocam reorganizações na formação global dos indivíduos (Delgado, 2005, p. 77).

Sendo assim, pode-se dizer que o Sistema de Ciclos na Escola Cabana se apoia no reconhecimento da existência de diferentes fases de desenvolvimento, vivenciadas pelos educandos: crianças, adolescentes, jovens e adultos, os quais constroem seu processo de formação, a partir de vivências proporcionadas pelo ambiente físico e histórico-cultural (Belém, 1999).

A organização do trabalho escolar em ciclos na Escola Cabana pressupõe:

Concepção do conhecimento como processo de construção e reconstrução dos sujeitos, e, enquanto processo, não está pronto, sendo revestido de significado a partir das experiências dos sujeitos; Percepção dos envolvidos no processo pedagógico enquanto sujeitos históricos, o que implica a valorização e reconhecimento dos diversos saberes socioculturais que são fundamentais para a construção de conhecimentos mais elaborados; Construção de propostas interdisciplinares como alternativas para a superação da fragmentação do

trabalho escolar, seja em relação ao conhecimento científico, às disciplinas curriculares, ou ao trabalho pedagógico no seu sentido mais amplo de organização de horários e tempos escolares, articulação com a comunidade extraescolar; Fortalecimento dos espaços democráticos escolares, tanto das instâncias representativas (Conselhos Escolares, Eleição para Diretores, Associações), como também das relações interpessoais efetivadas no cotidiano escolar, desde as salas de aula, reuniões, articulação com a comunidade; Perspectiva de avaliação enquanto processo, não restrita à mensuração do rendimento do aluno e sim como elemento de reflexão e redimensionamento das ações efetivadas, criando formas de registros que sintetizem o processo pedagógico vivenciado; Investimento na prática do planejamento participativo, elemento fundamental para a construção do projeto pedagógico da escola (Belém, 2010, p. 4).

Percebe-se que o documento da SEMEC rejeita a ideia do conhecimento como um dado pronto, que deve ser apenas transmitido, ligando-o à realidade que é dinâmica e complexa.

É importante destacar que o conhecimento é um fenômeno complexo e integrado, em permanente construção e reconstrução conceitual e que não basta apenas definir a realidade, é necessário entendê-la e reconstruí-la. No entanto, muitas vezes, alguns educadores agem como se o conhecimento precisasse apenas ser recortado, descoberto ou transmitido e ignoram o trabalho de reconstrução dos sujeitos.

Na defesa do trabalho com o conhecimento de forma interdisciplinar o documento de Belém (2010) afirma que:

É necessária a superação do individualismo dos conhecimentos disciplinares pela articulação e interação das diversas áreas do saber no processo ensino aprendizagem, de forma que a escola cumpra seu papel de socializadora do saber já sistematizado, sem buscar reproduzir ideológica e impotentemente um fazer pseudocientífico, que só serve para manter a exclusão escolar que sofrem milhares de crianças, jovens e adultos, para quem os tradicionais conteúdos trabalhados na escola não têm grande valor significativo, visto serem desvinculados culturalmente de suas vidas concretas (p. 13).

As referências constantes e associadas à interdisciplinaridade e ao trabalho coletivo sugerem uma interdependência entre ambos, ou seja, a interdisciplinaridade como condição do trabalho coletivo e ao mesmo tempo dependente dele, que segundo o documento sugere:

[...] a instauração de uma Ação Educativa Escolar Interdisciplinar, que busque a efetivação da organização do ensino em Ciclos, tem como principal desafio a instauração do trabalho coletivo, no interior da escola. O coletivo, neste âmbito, é compreendido como subjetividades que desejam a realização de um Projeto Comum (Belém, 2003, p. 14).

Reiterando o Programa de Governo da Frente Belém Popular e situando-se para além da concepção tradicional de currículo, o documento afirma que “todas as atividades cotidianas da escola configuram uma ação educativa, portanto, seu currículo em ação” (Belém, 2003, p. 13).

O documento sugere procedimento metodológico para a organização de uma proposta curricular na perspectiva interdisciplinar. A proposta sugere como ponto de partida um diagnóstico amplo sobre a realidade e os interesses daqueles que compõem a comunidade escolar.

A **organização preliminar dos dados** deve revelar conteúdos culturalmente significativos que devem constituir-se nos eixos norteadores da organização dos **programas de ensino**, que, nesta perspectiva, constituem-se em resultados de permanentes investigações elucidativas do real, que, por sua vez, é representado pelos diferentes campos disciplinares. Supera-se o rol tradicional da listagem de conteúdos/habilidades/conceitos a serem trabalhados linearmente, buscando instaurar-se um fato de conhecimento significativo que se apresenta aos sujeitos como **temáticas geradoras** de novos conhecimentos. Estes, por sua vez, para se efetivarem, necessitam dos conteúdos/habilidades/conceitos disciplinares, não como linearidade, mas enquanto totalidade do ato de conhecer. Assim, não há conhecimento disciplinar preponderante sobre o outro, mas saberes sistemáticos e recíprocos para explicação da realidade concreta de nosso mundo (Belém, 2003, p. 14).

O documento “Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular”, primeiro número da série *Cadernos de Educação* de 1999, inicia com uma reflexão sobre o papel da escola no contexto da sociedade capitalista, considerando esta, produto das relações sociais construídas historicamente pela dinamicidade da luta de classes. Este documento destaca a intenção da Secretaria Municipal de Belém em construir uma escola pública de caráter popular e cultural.

A reorganização do trabalho pedagógico é retomada, ratificando a necessidade de ampliação dos ciclos de formação para toda a rede municipal de

ensino, como forma de “respeitar os tempos e ritmos diferenciados de desenvolvimento e aprendizado dos educandos” (Belém, 1999, p. 6).

Na defesa dos ciclos esse documento argumenta que os ciclos representam a possibilidade de construção de um espaço efetivo de continuidade, de percepção do trabalho pedagógico enquanto processo, não amarrado há tempos anuais e conteúdos sequenciais, em uma linearidade e fragmentação que comprometem a compreensão dos fenômenos sociais enquanto totalidade (Belém, 1999, p.10).

Assumindo os princípios da dialética materialista e das teorias socioconstrutivistas como base da proposta de organização do ensino em ciclos, o projeto pedagógico da SEMEC (2003) afirma que o desenvolvimento humano não ocorre através de um caminho previsível, universal e linear, mas que, ao contrário, se processa de forma dialética, através de sucessivos movimentos de rupturas e situações de desequilíbrios que provocam reorganizações na formação global dos indivíduos

Assim, a assunção dos ciclos de formação se apoia “no reconhecimento da existência de diferentes fases de desenvolvimento, vivenciadas pelos educandos: crianças, adolescentes, jovens e adultos, os quais constroem seu processo de formação, a partir de vivências proporcionadas pelo ambiente físico e histórico-cultural” (Belém, 1999, p. 11).

O documento reitera a proposta contida no documento base da I Conferência de Educação de Belém (2010), em que a Educação Infantil é dividida em 2 ciclos: o primeiro inclui as crianças de 0 a 3 anos, enquanto o segundo inclui as crianças de 4 e 5 anos. O Ensino Fundamental é organizado em 4 ciclos: o ciclo I contempla as crianças de 6, 7 e 8 anos; o ciclo II as crianças de 9 e 10 anos; o ciclo III as de 11 e 12; e o ciclo IV a faixa etária de 13 a 14 anos.

Vale ressaltar que no documento da conferência acima citada havia uma proposta considerada a melhor pela equipe técnica, porém mais difícil de operacionalizar, considerando que nem todas as escolas municipais possuem o Ensino Fundamental. A proposta organizava esse nível em 3 ciclos de formação: o ciclo I agruparia as crianças de 6, 7 e 8 anos; o ciclo II as crianças de 9, 10 e 11; e o ciclo III as de 12, 13 e 14 (Belém, 1999, p. 27).

Para justificar a incorporação das crianças de 6 anos no ensino fundamental o documento estabelece que:

As crianças com idade de 06, 07 e 08 anos são próximas em seus interesses, experiências, nível de maturação, constituindo um ciclo da infância, cujo momento é peculiar quanto aos processos de socialização, representação da realidade e construção de conhecimentos (Belém, 1999, p. 12).

No sistema de ciclos da escola cabana o objetivo da avaliação é “diagnosticar e redimensionar a experiência educativa, destacando os aspectos e situações em que não foi bem sucedida e aquelas em que ainda não foi, mas que poderão vir a ser.” (Belém, 2003, p. 37).

Desta forma, interessa na avaliação não verificar o que o aluno sabe em termos de conteúdo, e sim, o processo de reconstrução qualitativa dos conhecimentos adquiridos e o nível de compreensão destes conhecimentos para a vivência dos educandos no mundo.

Os objetivos da avaliação são: (a) orientar o processo de tomada de decisões, apontando na trajetória dos sujeitos, os avanços, as dificuldades, e as possibilidades; (b) indicar a adequação ou não dos planos curriculares e recursos didáticos utilizados; (c) superar o caráter classificatório da avaliação contribuindo para a inclusão social dos educandos; (d) possibilitar novas experiências educacionais; (e) superar a prática fragmentada do trabalho escolar por meio de uma ação educacional com uma visão de totalidade e articulada à prática; (e) avaliação que possibilite identificar os avanços e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, da organização escolar, da prática docente, entre outros fatores (Belém, 2003).

3.3. Sistema de ciclos e progressão continuada: avaliação crítica

Do ponto de vista epistemológico os ciclos de formação são importantes por nascerem da preocupação com o respeito aos tempos de aprendizagem dos alunos, porém, sua implantação nas escolas tem sido marcada por dificuldades,

inseguranças e resistências por parte dos professores e críticas por parte de alguns educadores.

Gadotti (2003) refere-se de forma crítica aos ciclos:

Em primeiro lugar o que “mata” a proposta de ciclos é a arrogância da sua decretação, o autoritarismo com que ela é, às vezes, implantada. Trata-se, por isso, de inserir a discussão na escola. Ninguém se sente responsável pela implantação de um projeto de reforma do ensino se não for previamente envolvido com sua concepção e criação. Em segundo lugar eu diria que são necessárias medidas correlatas, suficientemente importantes, para não pôr em risco o projeto, caso não forem também levadas em sua devida conta. Trata-se de ampliar a autonomia da escola para que esta insira em seu projeto político-pedagógico o regime de ciclos. A progressão continuada deve fazer parte de sua opção. Em terceiro lugar, a implantação do regime de ciclos precisa de uma reforma curricular que contextualize os tempos e os espaços escolares e, sobretudo a nova forma de avaliação (p. 222)

Para Delgado (2005):

[...] A adoção dos ciclos pela rede de escolas do município de Belém pode estar precipitando um processo que poderia ser mais sólido se aliasse, de fato, o respeito à experiência própria da professora e do professor e a reflexão sobre essa experiência. A adoção dos ciclos de formação como triunfo contra o “grande vilão” da exclusão, representado pelo regime seriado, indica a verticalização de uma formação que deve ser própria e contínua. Isso representa, mais uma vez, a subordinação da prática pedagógica e dos saberes docentes aos saberes das Ciências da Educação – o que perturba a coerência e a consistência do modelo epistemológico relacional presente na proposta da SEMEC – e de certa forma pode contribuir para explicar a insegurança de docentes em relação aos ciclos de formação, mencionada em pesquisa feita pelo órgão junto às professoras e aos professores da rede municipal de ensino (p.126).

Delgado (2005) destaca dois problemas enfrentados pela rede municipal de ensino de Belém com a adoção dos ciclos: a distorção idade/série e a reprovação.

Para superar a distorção que chega a atingir, em algumas escolas 50% dos alunos matriculados, a SEMEC criou o projeto Turmas de Aceleração – do fracasso ao sucesso escolar. Estas turmas, segundo o autor, não formam ciclos isolados ou classes especiais, e sim, fazem parte dos ciclos I e II organizados pelo critério de faixa etária. Estas turmas buscaram restabelecer o fluxo escolar nos ciclos básicos I e II. Trata-se de uma ação direcionada ao atendimento dos alunos que estão distanciados de seus pares, vivenciando, muitas vezes, experiências discriminatórias e infantilizadas no processo de escolarização (Belém, 2004).

A SEMEC ao propor no projeto Escola Cabana e progressão continuada e a avaliação emancipatória considera ser equivocado:

Desenvolver um trabalho pedagógico a partir da lógica de reprovação, o que significaria considerá-la como algo “normal”, o que, definitivamente, não é. A dinâmica de trabalho no Ciclo deve vislumbrar justamente a garantia de aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos e não apenas daqueles considerados “mais inteligentes” (Belém, 1999, p.18-19).

A SEMEC considera um direito fundamental do aluno continuar seu processo formativo sem rupturas, compreendendo que:

A escola necessita olhar com maior atenção para essas crianças e adolescentes e desenvolver um trabalho cuidadoso, onde a principal estratégia seja o resgate de sua autoestima, profundamente prejudicada diante das repetidas experiências de frustrações e do sentimento de fracasso que são obrigados a carregar (Belém, 1999, p. 14).

Em 1999 a SEMEC já estaria trabalhando com 2500 alunos, distribuídos em 104 turmas em 49 escolas de ciclos I e II. E estas turmas não formariam ciclos isolados ou classes especiais, pois faziam parte dos ciclos I e II organizados pelo critério de faixa etária. O Projeto Escola Cabana pretendia:

[...] a construção de uma proposta pedagógica que possibilite aos alunos a apropriação dos conhecimentos e habilidades consideradas indispensáveis à sua reintegração no ensino regular, em agrupamentos mais compatíveis com sua idade. Tal proposta implica o trabalho com grupos heterogêneos, originários de diferentes séries e com diversos níveis de conhecimento (Belém, 1999, p. 14).

Delgado (2005) acredita que na organização dos ciclos a progressão continuada é a questão mais polêmica, porque causa maior impacto na vida das pessoas e a que mais abala as estruturas da escola tradicional, que é elitista e está organizada de forma seletiva e classificatória. Mas, o próprio documento da SEMEC considera que:

Progressão continuada não significa uma saída fácil para os problemas da reprovação e distorção idade/série, muito menos significa adesão à política do abandono, de simplesmente garantir a passagem do aluno com o único objetivo

de corrigir o fluxo escolar e, com isso, diminuir os custos com a manutenção do Ensino Fundamental, conforme o apelo neoliberal (Belém, 1999, p. 20).

Gadotti (2003) destaca:

[...] Em geral, os educadores têm aceitado a tese da progressão continuada por ciclos e atribuem o seu fracasso à forma autoritária e pragmática com que vem sendo implantada, visando apenas à mudança nas estatísticas de desempenho da rede pública. A solução não estaria na retomada da reprovação e da seriação, mas na eliminação das causas do fracasso do regime de ciclos (p. 222).

Noronha (2002) critica a progressão continuada afirmando:

No nosso entendimento, o sistema de avaliação denominado progressão continuada na rede estadual de ensino, tal como vem sendo realizado, resulta simples “aprovação automática” dos alunos; ou seja, muitos alunos vêm sendo promovidos aos ciclos seguintes sem que tenham absorvidos os conteúdos ministrados e, portanto, sem que lhes tenha sido assegurado o direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado e o instrumental necessário ao sucesso escolar e a seu progresso profissional e social (p. 96-97).

A questão da progressão continuada é, portanto, polêmica e requer dos educadores o domínio das bases epistemológicas do projeto da Escola Cabana, uma vez que a SEMEC considera equivocado desenvolver um trabalho pedagógico a partir da lógica de reprovação, o que significaria considerá-la como algo “normal”, o que, definitivamente, não é. A dinâmica de trabalho no ciclo deve vislumbrar justamente a garantia de aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos e não apenas daqueles considerados “mais inteligentes” (Belém, 1999, pp. 18-19).

A SEMEC entende que na busca de explicação do fracasso escolar responsabiliza-se sempre discentes, docentes e familiares, “difícilmente questiona-se a respeito do sistema social e educacional, o qual estrutura e organiza a escola justamente para produzir e legitimar fracassos, penalizando principalmente as classes populares” (Belém, 1999, p. 19). Isso explicaria o fato de ser a progressão continuada à questão mais polêmica na discussão da organização dos ciclos de formação, pois é a que maior impacto causa na vida das pessoas e a que mais abala as estruturas da escola tradicional, elitista, organizada para classificar e selecionar os alunos, a partir da ótica neoliberal, de subordinação da educação aos

interesses do capital, colocando como função prioritária a formação de mão de obra qualificada para o mercado competitivo.

Apesar de reconhecer que a progressão continuada tem sido a questão mais polêmica nos espaços de discussão com professoras e professores, a SEMEC, considerando os objetivos da avaliação que propõe, nem considera a possibilidade de retenção dos alunos nos ciclos de formação da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Belém, 1999, p. 18).

O documento deixa claro, no entanto, que a progressão continuada “não significa uma saída fácil para os problemas da reprovação e distorção idade/série, muito menos significa adesão à política do abandono, de simplesmente garantir a passagem do aluno com o único objetivo de corrigir o fluxo escolar e, com isso, diminuir os custos com a manutenção do Ensino Fundamental, conforme o apelo neoliberal” (Belém, 1999, p. 20).

Penin (1995) considera que a progressão continuada exige uma revolução na prática cotidiana escolar em termos do currículo, gestão, sala de aula, na escola e na relação com a comunidade circundante. E isto é que se propunha o projeto Escola Cabana de Belém.

Como forma de assegurar a progressão continuada sem que se desconsiderem as dificuldades apresentadas por alunas e alunos nos ciclos de formação, a SEMEC (Belém, 2004) propõe o Plano Pedagógico de Apoio (PPA) para orientar o trabalho pedagógico dos educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Explica Delgado (2005) que a SEMEC, sem desconsiderar as dificuldades dos educandos, criou o Plano Pedagógico de Apoio (PPA), com o objetivo de orientar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o aluno no ano seguinte, no processo de sua progressão continuada. E Paro (2001) explica que na proposta Cabana a progressão continuada era efetivada de duas formas: (1) sem o plano pedagógico de apoio, com a progressão do aluno que não apresenta dificuldades no processo ensino-aprendizagem e (2) com o plano pedagógico de apoio, envolvendo os alunos com dificuldades de aprendizagem.

A adoção dos ciclos de formação como triunfo contra o “grande vilão” da exclusão, representado pelo regime seriado, indica a verticalização de uma formação que deve ser própria e contínua. Isso representa, mais uma vez, a subordinação da prática pedagógica e dos saberes docentes aos saberes das Ciências da Educação – o que perturba a coerência e a consistência do modelo epistemológico relacional presente na proposta da SEMEC – e de certa forma pode contribuir para explicar a insegurança de docentes em relação aos ciclos de formação, mencionada em pesquisa feita pelo órgão junto às professoras e aos professores da rede municipal de ensino (Belém, 1999).

Nesta pesquisa, realizada com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), intitulada “O sucesso e o fracasso na educação básica”, a SEMEC (Belém, 2004) justifica que a opção pelos ciclos

Procura desmistificar as teorias que tendem a atribuir a origem do fracasso escolar às condições econômicas das famílias, ao próprio aluno e/ou aos professores, questionando a estrutura atual do sistema de ensino brasileiro, que legitima a cultura do fracasso escolar (p. 23).

Sem mencionar dados quantitativos, a SEMEC (Belém, 2004) apreendeu dos depoimentos de professores e professoras três posições em relação aos ciclos básicos: a “contrária”, a “dilemática” e a “favorável”. O documento refere-se à posição contrária afirmando que os argumentos são frágeis e equivocados. Tais argumentos estariam ligados à maneira como foram implantados e também a não reprovação de alunos.

Se considerarmos que numa perspectiva epistemológica relacional é central reconhecer que todo ser humano é capaz de aprender, o que depende das condições e situações criadas para que isso aconteça, não é responsabilidade do aluno a reprovação. É fundamental assegurar-lhe as condições de aprendizagem e progressão. Porém, ignorar as controvérsias existentes entre os que materializam as políticas educacionais no seu trabalho cotidiano não condiz com o modelo relacional e pode colocar tudo a perder. Assim como a aprendizagem de alunas e alunos passa por suas experiências, interesses e buscas, a aprendizagem de professoras e professores acerca de uma nova lógica de compreensão da educação e da prática

pedagógica passa também por suas experiências e buscas. Se não aceitam a progressão continuada é porque não acreditam no pressuposto epistemológico de que toda criança é capaz de aprender, ou não acreditam na sua capacidade e possibilidade de conduzi-la em seu processo de aprendizagem.

Portanto, assim como discentes devem ser pedagogicamente desafiados à superação de seus limites, o que requer docentes preparadas/os, estas/es precisam de tratamento igual para superar suas visões impregnadas de uma outra maneira de conceber o conhecimento, a aprendizagem, a avaliação e, conseqüentemente, a prática pedagógica, o que também requer interação com profissionais que dominem o tema. Essa posição não significa uma defesa do espontaneísmo, nem é uma posição contrária à progressão continuada, muito menos omissão em relação ao problema da retenção, mas um esforço de buscar coerência com o modelo epistemológico assumido.

Pode-se dizer que o coração do projeto Escola Cabana é a organização do trabalho pedagógico em ciclos de formação, apoiada na avaliação emancipatória e na interdisciplinaridade. É para esse núcleo que convergem todas as outras ações pedagógicas.

No entanto, na base desses elementos está a concepção do conhecimento como processo e a valorização de saberes socioculturais como “fundamentais para a construção de conhecimentos mais elaborados” (Belém, 2004, p. 8).

Portanto, a SEMEC (Belém, 2004) destaca como fundamentais:

- 1) O trabalho com o conhecimento, na perspectiva interdisciplinar como meio de superar a fragmentação e a alienação entre os diferentes saberes culturais que fazem parte da vida cotidiana dos educandos;
- 2) A organização do processo escolar em ciclos de formação, como estratégia de superação da estrutura seletiva do regime seriado e de construção de uma escola inclusiva;
- 3) A avaliação na perspectiva emancipatória, rompendo-se com o caráter burocrático;
- 4) e com a função classificatória que tem contribuído para a exclusão do direito à continuidade dos estudos de uma enorme parcela de crianças e adolescentes oriundos das classes populares (p. 7).

A SEMEC (Belém, 2004) pelo sistema de ciclos por meio da implantação das HP's reorganiza o tempo de trabalho dos professores e busca romper com o modelo de escola seriada.

A proposta para educação infantil busca referências, também, na pedagogia libertadora e dialógica de Paulo Freire, afirmando, assim, seu compromisso político-social mais amplo. Nesse sentido, a SEMEC (Belém, 2004):

Propõe-se um currículo que contribua para a construção da identidade sociocultural das crianças, o que torna imprescindível o compromisso profissional com uma educação libertadora, que possibilite alternativas transformadoras em suas práticas pedagógicas como premissas básicas à [sic] práticas sociais, democráticas, em busca de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária (p. 31).

A proposta assegura, portanto, em nível teórico, além da força do compromisso político com a educação das crianças oriundas das camadas populares, algo que às vezes passa despercebido no pensamento freireano: a clareza epistemológica que o faz rejeitar a condição de seres passivos a alunas e alunos e a de narradores de conhecimentos a professoras e professores. A valorização da experiência e do universo cultural dos alfabetizando na experiência pedagógica de Freire não foi apenas um posicionamento político em favor dos oprimidos, mas uma profunda opção por um modelo epistemológico relacional, para o qual não há saber fora da ação de um sujeito relativa ao mundo.

Para Freire (1996) não se pode ensinar, por transmissão, a libertação. Esta, “não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É prática, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p. 67).

Portanto, ao assumir “compromisso com os sujeitos sócio-histórico-culturais”, ao colocar sua proposta curricular para a educação infantil a serviço do “desvelamento da realidade”, “onde as questões relativas ao ‘como’, tornam-se significantes a partir das considerações de sua relação com as questões dos ‘porquês’ da organização do conhecimento” (Belém, 1999, p. 32), a SEMEC assume não apenas o compromisso político com as alunas e alunos da rede de escolas do município de Belém, mas o compromisso de assegurar-lhes as condições

formadoras necessárias ao seu desenvolvimento intelectual e moral. Isso implica em adotar ações que valorizem a bagagem de experiências e conhecimentos que as crianças trazem do seu meio cultural e, para ser coerente com o referencial epistemológico adotado, que valorizem também os conhecimentos e instrumentos intelectuais que as professoras e os professores desenvolveram em sua experiência de vida pessoal e profissional.

Vale ressaltar que, valorizados ou não, esses instrumentos intelectuais e conhecimentos construídos estarão de qualquer forma em ação, seja para assumir, como compromisso próprio as inovações e mudanças desejadas, seja para resistir a elas.

Apesar dos documentos da SEMEC relacionarem sempre os ciclos à interdisciplinaridade e à crítica da organização escolar seriada e disciplinar, a ligação que parece ser mesmo indispensável é com a concepção do conhecimento como processo dinâmico, como algo que pressupõe ação e interação de sujeitos, o que significa, também, superar a avaliação presa ao eixo aprovação-reprovação. Isso implica dizer que a aceitação dos ciclos por parte dos que têm sua experiência de formação acadêmica e profissional ligada ao modelo seriado e disciplinar não passa prioritariamente pela problematização deste, mas da concepção de conhecimento que norteia a ação docente.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1. Tipo e abordagem da pesquisa

O presente estudo será realizado tendo por base o modelo não experimental, tipo descritivo. A pesquisa não experimental não manipula variáveis; não faz experimento. Trabalha sobre o que já aconteceu, averiguando a percepção dos intervenientes sobre o fenómeno em estudo.

Segundo Gil (2007), do ponto de vista dos procedimentos técnicos, poderá ter uma abordagem descritiva. O estudo descritivo não trabalha com variáveis causais, mas com conceitos que procura apresentar e caracterizar seguindo o método científico.

Consiste em uma pesquisa de campo, de carácter qualitativo, sendo também utilizados dados quantitativos.

Segundo Marcondes, Teixeira e Oliveira (2011) a pesquisa qualitativa objetiva “compreender, com riqueza de detalhe, o que os atores pensam e como desenvolvem e explicam seus quadros de referências” (p.7). Na pesquisa qualitativa, ainda segundo as autoras, se descreve de forma narrativa em que consiste determinada situação. Portanto, a forma de anotar, descrever, narrar e analisar os dados assume particular importância, tanto para registrar como para disseminar os resultados do estudo.

Na visão de Chizzotti (1998) na pesquisa qualitativa “as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e representações” (p. 84).

De acordo com Chizzotti (1991), citado por Soldatelli (2006), a realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, cabendo ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, e não apenas descrever os comportamentos. Para tanto, a abordagem qualitativa parte do princípio de que existe um vínculo dinâmico e indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade.

A abordagem escolhida para o estudo é a crítico-dialética que:

reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais. Nesse sentido, encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada relação histórica (Cunha; Sousa & Silva, 2014, p.02).

Na investigação a análise dos fatos é relacional, identificando-se as contradições. Frigotto (1991) explica que a dialética situa-se no plano da realidade histórica, “sob a forma de relações contraditórias, conflitantes de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”(p.75).

Consiste em uma abordagem que:

valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens. O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais (Chizzotti, 1998, p.80).

Desta forma, cabe ao pesquisador descobrir o significado do fenômeno estudado, observando as contradições e relações entre os fatos, numa perspectiva global.

A pesquisa na abordagem dialética, na visão de Minayo (1993), volta-se para a dimensão de totalidade. Assim, a análise de um fenômeno particular é mediatizada por toda uma complexidade contextual, ou seja, de uma realidade situada em um espaço e tempo históricos.

Nesta perspectiva, compreender-se a análise dos alunos no sistema de ciclos, perpassa pelo estudo da prática dos docentes, sendo ouvidos os professores, bem como do processo de análise escolar, sendo ouvidos os alunos, além do levantamento documental de informações sobre o aproveitamento escolar dos discentes. Essas informações permitem uma análise relacional e uma visão mais global do fenômeno estudado.

4.2.Locus do estudo

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Luiza Pinto Amaral localizada em bairro periférico da cidade de Belém, no Estado do Pará - Brasil, que está organizada por meio de sistema de ciclos.

A escola foi escolhida por atender uma população diversificada de alunos em fase de estudo fundamental, ser organizada por ciclos e por demonstrar

disponibilidade e garantia de acesso às dependências da escola para a coleta de dados.

4.3. Participantes

Os participantes dessa pesquisa foram os professores e os alunos das 8ª e 9ª séries (IV ciclo) da Escola Municipal Maria Luiza Pinto Amaral.

Os critérios de escolha dos professores são: ministrarem aulas de matemática e língua portuguesa, nas 8ª e 9ª séries e aceitarem participar da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em uma escola, nas turmas de 8ª e 9ª séries do IV ciclo, sendo um professor de matemática e outro de língua portuguesa da 8ª série, e um professor de matemática e outro de português da 9ª série.

No total foram pesquisados 20 alunos, sendo 10 de cada série, cujas respostas aos questionários possibilitam cruzar com as informações dadas pelos professores e identificar na perspectiva dialética, pontos de aproximação e possíveis contradições. O critério de escolha dos alunos foi: fazerem parte das turmas dos professores pesquisados e aceitarem participar da pesquisa.

4.4. Coleta dos dados

A coleta dos dados dessa pesquisa foi realizada por meio de dois instrumentos: as *entrevistas*, que foram realizadas com os professores de Matemática e Língua Portuguesa das séries 8ª e 9ª do sistema de ciclos (apêndices A e B), o *questionário* aplicado aos alunos (apêndice C) e a ficha de avaliação (Anexo 1).

A pesquisa qualitativa privilegia algumas técnicas, entre as quais a entrevista, que de acordo com Chizzotti (1998) e Lüdke e André (1986):

Permite um maior aprofundamento das informações obtidas, bem como obter informações imediatas pelos informantes; permitir correções, esclarecimentos e adaptações durante a conversa e tratar de assuntos pessoais e sociais, de acordo com o problema investigado (p. 9).

Sendo assim, pode-se dizer que a entrevista consiste em uma técnica necessária para identificar como os professores de matemática e da língua portuguesa trabalham os conteúdos escolares no sistema de ciclos da rede municipal de Belém. Os mesmos poderão descrever como realizam suas práticas pedagógicas, explicar as dificuldades do ensino no sistema de ciclos, o nível de análise dos alunos, entre outras situações relacionadas à sua prática docente.

Conforme Minayo (2008) a entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem sofrer alterações pela natureza de suas relações com o entrevistador.

A entrevista é utilizada para a obtenção de informações a respeito do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram e também acerca das suas explicações ou razões a respeito de coisas anteriores (Marconi & Lakatos, 1982).

A entrevista realizada com os professores foi a semiestruturada, ou seja, “a que parte de um roteiro pré-estabelecido, mas na sua aplicação, o entrevistador pode acrescentar novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado” (Oliveira, Fonseca & Santos, 2010, p. 46).

O questionário, segundo Chizzotti (1998):

consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar: é uma interlocução planejada (p. 55).

Desta forma, o questionário aplicado aos alunos possibilitou que os mesmos expressassem sobre o nível de análise escolar, bem como o processo de promoção automática instituída no sistema de ciclos.

Também foi levado em consideração o levantamento documental, sendo analisadas as fichas de acompanhamento da aprendizagem do(a) aluno(a) ciclos de formação (Anexo 1), nas quais os professores pesquisados registraram o nível de análise escolar dos educandos.

A ficha de acompanhamento da aprendizagem dos alunos é constituída pelos seguintes itens de avaliação dos educandos: interação no grupo; código de linguagem; ciências da sociedade e ciências da natureza. E os critérios estabelecidos em termos das respostas são: sim, não e em desenvolvimento. Há também espaço dos conselhos, no qual os professores registram o que os alunos devem fazer para melhorar a análise escolar dos alunos.

Dessa ficha, consideramos na análise os dois itens relacionados às disciplinas objeto de estudo: código de linguagem (Língua Portuguesa) e Ciências da Natureza (Matemática).

4.5. Sistematização e análise de dados

A sistematização e a análise dos dados foram realizadas tendo por base algumas técnicas de análise do conteúdo de Bardin (2002), entre as quais a categorização, o uso de tabelas e gráficos, bem como o levantamento documental.

As informações coletadas foram organizadas por meio de categorias analíticas e temáticas.

Oliveira e Mota Neto (2011) explicam que:

As categorias analíticas são conceitos retirados do referencial teórico utilizado na pesquisa, que possibilitam a análise e interpretação dos dados [...]
As categorias temáticas constituem o que denominamos de indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados. Essas unidades temáticas podem ser subdivididas para facilitar a organização dos dados. As categorias temáticas podem ser organizadas a partir de palavras-chave, de ideias fundantes ou de temas que aglutinam determinadas informações (p. 164-165).

A análise das respostas dos professores nas entrevistas está estruturada em duas categorias analíticas: sistema de ciclos (progressão automática e análise escolar) e prática pedagógica (planejamento, conteúdos, estratégias metodológicas e avaliação)

A análise escolar dos alunos está organizada em termos de dois procedimentos: na ficha de avaliação dos alunos e nos dados do questionário aplicado com os alunos

Na **ficha de avaliação dos alunos** a análise está estruturada em duas categorias temáticas: Língua Portuguesa e Matemática, pois demonstram o grau de análise escolar dos alunos de acordo com a avaliação dos professores. Estas categorias congregam as áreas de conhecimento afins tendo por base as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

No código Língua Portuguesa foram estruturados os seguintes indicadores ou unidades temáticas: Conexões entre áreas de conhecimento; história da arte e produção artística; artes e meios tecnológicos; domínio da expressão oral e escrita; procedimentos de leitura adequados; interpretação, leitura e compreensão de textos; língua estrangeira compreensão, produção de textos e análise linguística e comunicação com a língua estrangeira

Na Matemática foram estruturados os seguintes indicadores ou unidades temáticas: saberes específicos da Matemática em situações práticas de sua realidade; conexões entre os diversos saberes etnomatemático; saberes lógico-matemáticos, soluções de problemas e algoritmos e soluções de problemas e algoritmos.

Em termos de análise escolar dos educandos, três aspectos foram considerados na análise: (1) aptidão ou capacidade de desenvolver a atividade; (2) em fase de desenvolvimento e (3) não aptidão ou capacidade em desenvolver as atividades, para que se possa avaliar a aprendizagem dos alunos.

A análise dos dados obtidos na **aplicação dos questionários** as categorias construídas foram: sistemas de ciclos, a compreensão dos educandos sobre os ciclos, incluindo a progressão automática; prática docente, a partir das informações dos alunos sobre o planeamento, os conteúdos, as estratégias metodológicas e a avaliação dos professores em sala de aula e análise escolar, tendo por base o olhar dos educandos sobre o seu próprio desempenho escolar.

5. ANÁLISE DOS DADOS

5.1. ANÁLISE ESCOLAR DOS ALUNOS DE CICLOS DE FORMAÇÃO

5.1.1. Alunos ciclo de formação – 8ª série: análise escolar na ficha de avaliação

- **Língua Portuguesa**

Do total de 10 alunos pesquisados pertencentes ao Ciclo de Formação IV da 8ª série, 07 (70%) compreendem, analisam e observam as relações entre as linguagens artísticas entre outras áreas de conhecimento humano (Educação Física, Matemática, Ciências Filosofia, etc.) estabelecendo as conexões entre elas e sabem utilizar as mesmas nos trabalhos individuais e coletivos; e 03 (30%) estão em desenvolvimento, conforme descrito no gráfico 1.

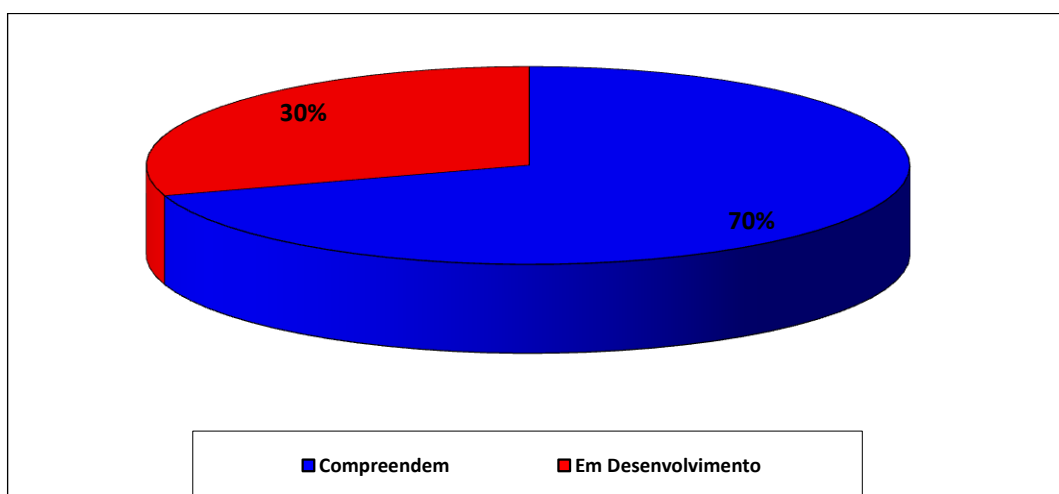


Gráfico 1. Relação entre as linguagens artísticas entre outras áreas de conhecimento humano

06 (60%) alunos estão aptos a conhecer e discutir diferentes momentos da História da Arte, os aspectos estéticos predominantes, a tradição dos estilos e a presença desta tradição na produção na produção artística contemporânea; 04 (40%) encontram-se em desenvolvimento.

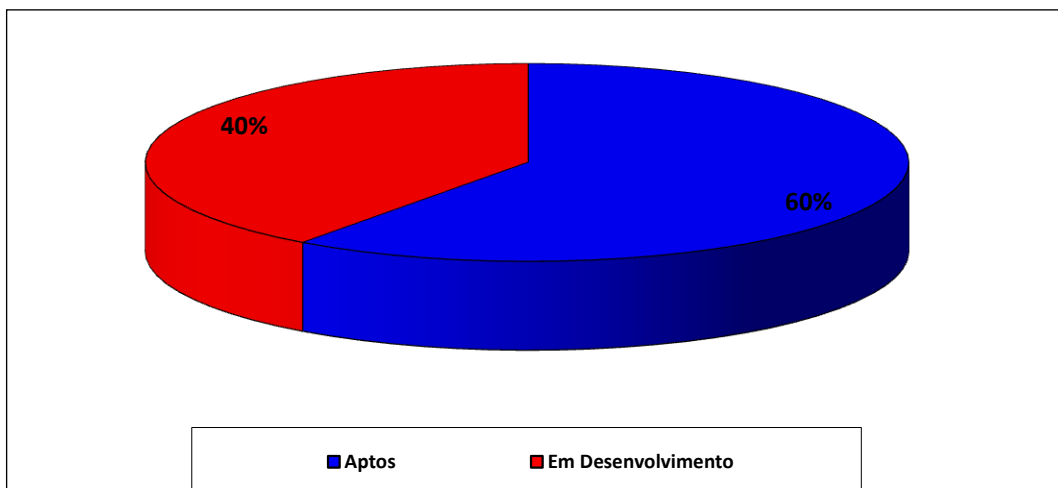


Gráfico 2. Diferentes momentos do conhecimento da História da Arte

06 (60%) refletem e discutem os múltiplos aspectos das relações comunicacionais dos alunos com a arte produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos (que trazem novos paradigmas perceptivos e novas relações de tempo/espaço), bem como com o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo); 04 (40%) ainda estão em desenvolvimento.

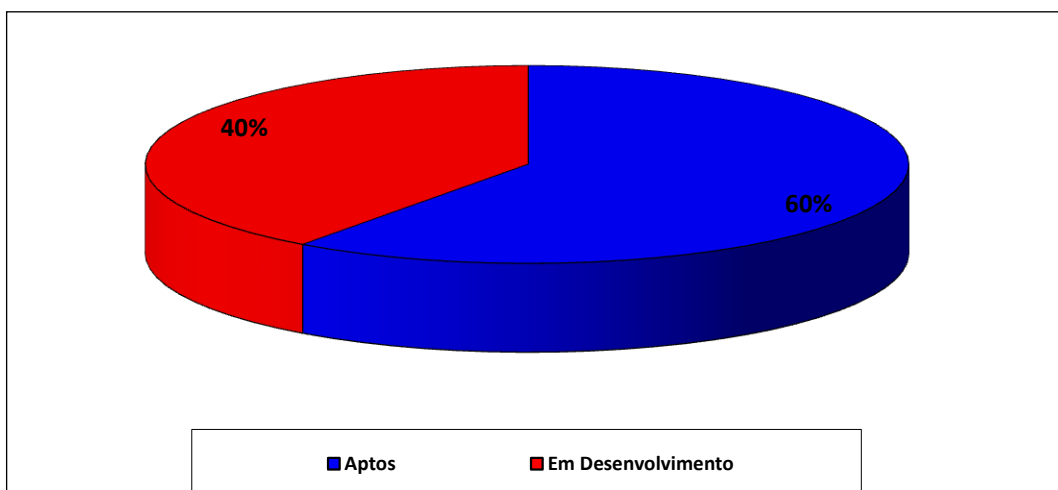


Gráfico 3. Aspectos das relações comunicacionais dos alunos com a arte produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos

05 (50%) desenvolvem o domínio da expressão oral e escrita em diferentes situações de produção; 03 (30%) estão em desenvolvimento e 02 (20%) não dominam a expressão oral e nem a escrita.

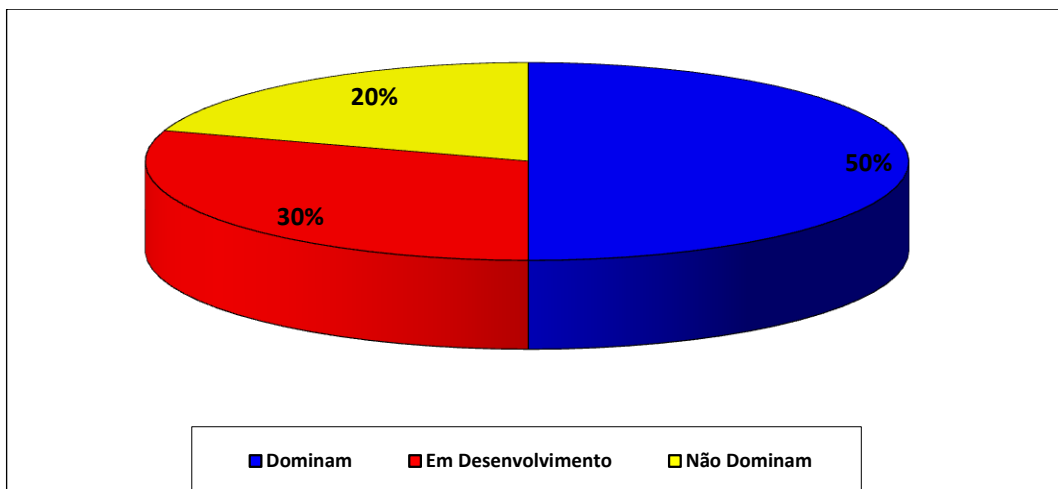


Gráfico 4. Domínio da expressão oral e escrita em diferentes situações de produção

04 (40%) selecionam procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a característica do gênero e suporte; 02 (20%) estão em desenvolvimento e 04 (40%) não conseguem realizar a tarefa.

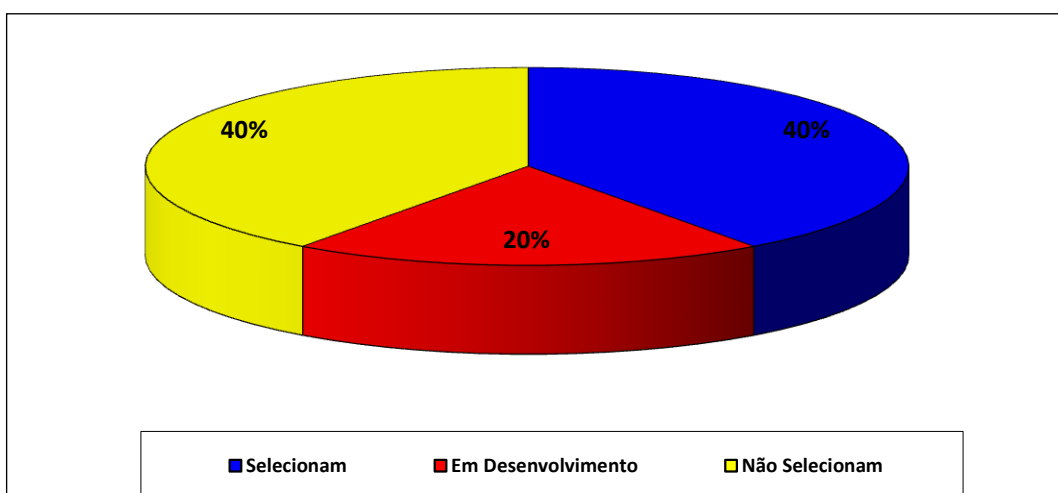


Gráfico 5. Procedimentos de leitura

Apenas 03 (30%) estão aptos a ampliar os recursos expressivos de compreensão, interpretação e produção de textos, bem como de instrumentos de análise linguística; 04 (40%) estão em desenvolvimento e 03 (30%) não conseguem realizar a tarefa.

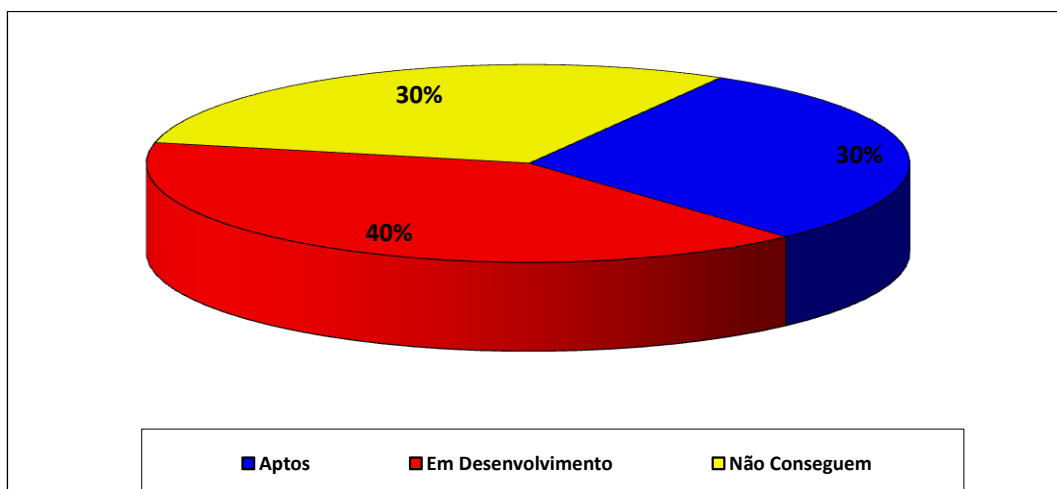


Gráfico 6. Recursos expressivos de compreensão, interpretação e produção de textos

06 (60%) alunos conseguem ler e compreender textos em língua estrangeira; 02 (20%) estão em desenvolvimento e 02 (20%) não compreendem os textos.

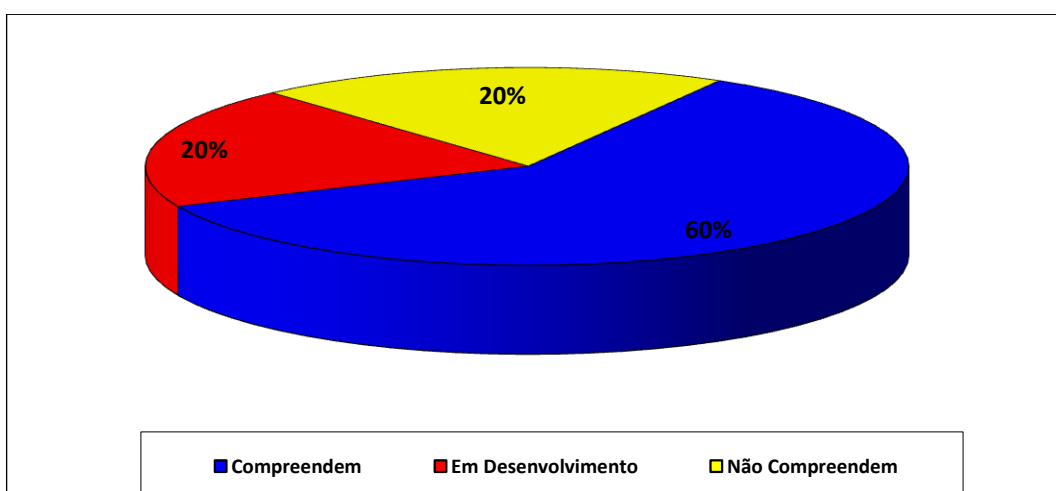


Gráfico 7. Conseguem ler e compreender textos em língua estrangeira

06 (60%) alunos conseguem utilizar a linguagem estrangeira nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna; 03 (30%) encontra-se em desenvolvimento e 01 (10%) aluno não consegue utilizar a língua estrangeira.

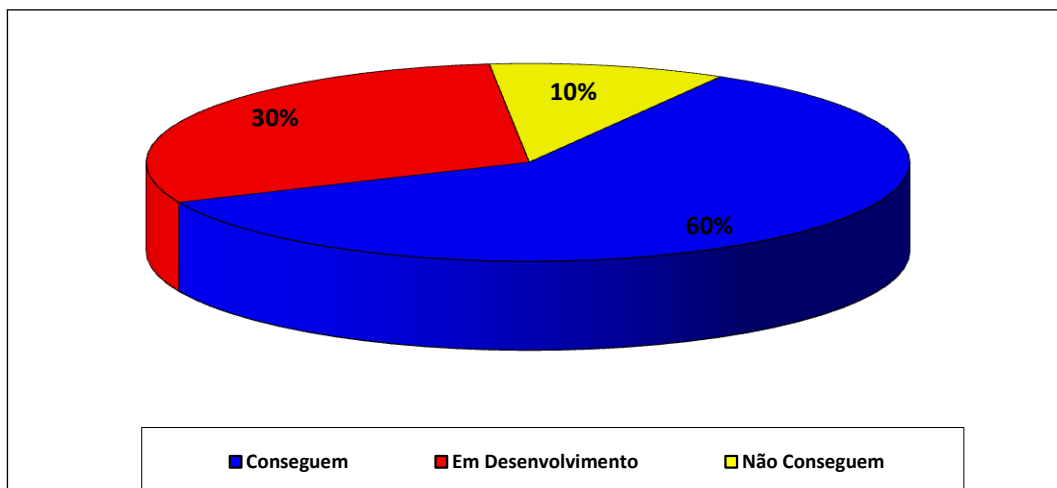


Gráfico 8. Conseguem utilizar a linguagem estrangeira nas situações de comunicação

- **Matemática**

Com relação à **Matemática**, somente 03 (30%) identificam saberes específicos desta área de conhecimento em situações práticas e sua realidade, enquanto que 03 (30%) ainda estão em desenvolvimento e 06 (60%) não consegue identificar os saberes.

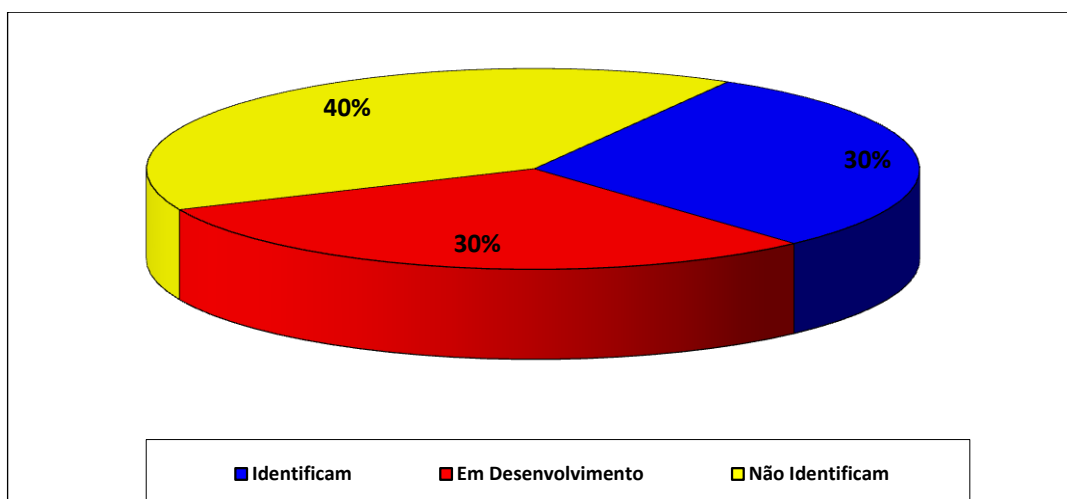


Gráfico 9. Saberes específicos da área de conhecimento em situações práticas e sua realidade

03 (30%) estabelecem conexões entre os diversos saberes etnomatemáticos locais, regionais, nacionais e universais estabelecendo assim, relações com as demais áreas do conhecimento numa perspectiva intertranscultural; 04 (40%) ainda

estão em desenvolvimento do conhecimento e 03 (30%) ainda não conseguem compreender a etnomatemática.

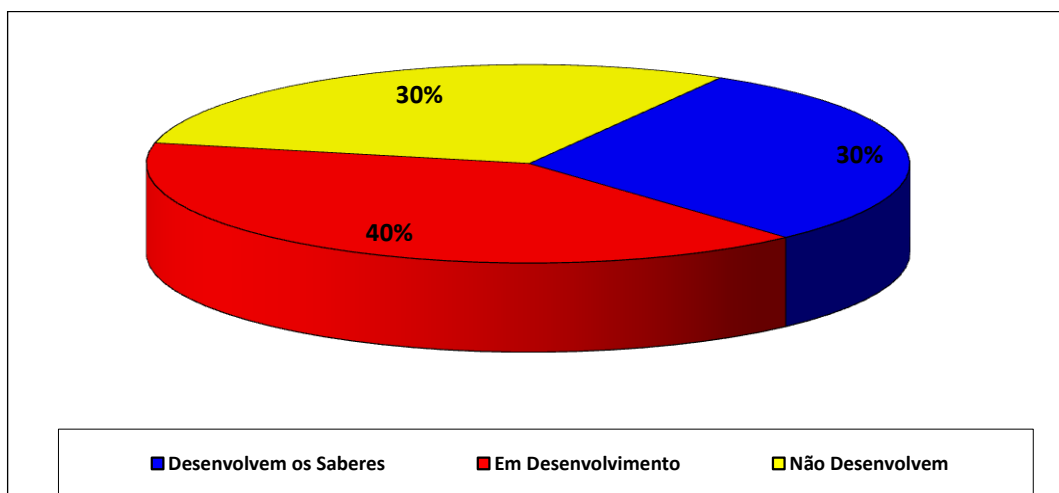


Gráfico 10. Conexões entre os diversos saberes etnomatemáticos

04 (40%) são capazes de construir e reconstruir saberes lógico-matemáticos, desenvolvendo assim sua autoestima e a perseverança na busca de explicações e soluções de problemas, por meio de algoritmos algébricos e com números reais; 04 (40%) encontram-se em desenvolvimento, e 02 (20%) não conseguem realizar a tarefa.

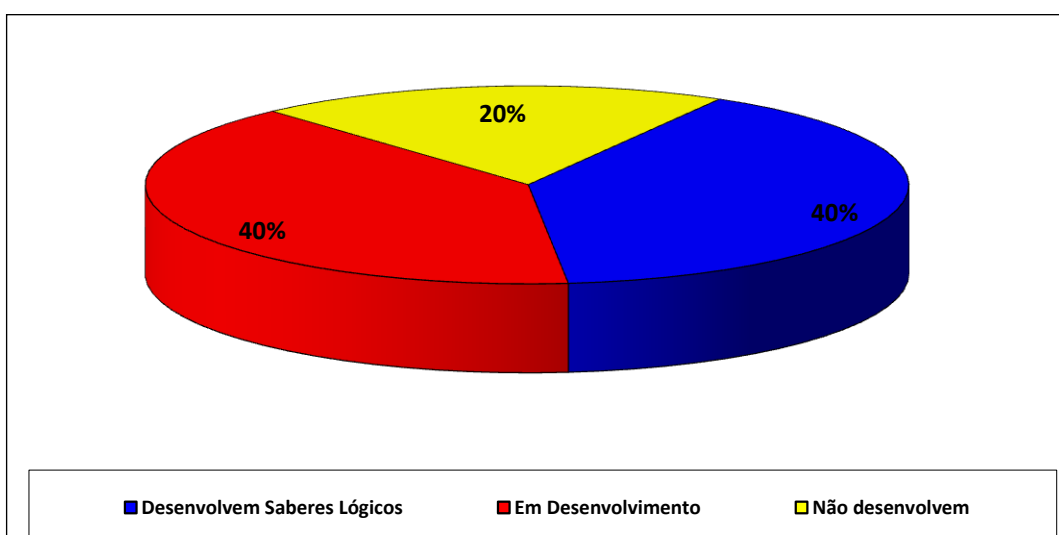


Gráfico 11. Saberes lógico-matemáticos

5.1.2. Alunos Ciclo de Formação – 9ª série: o análise escolar na ficha de avaliação

- **Língua Portuguesa**

Dos 10 alunos pesquisados na 9ª série, 08 (80%) compreendem e analisam as relações entre as linguagens artísticas (Educação Física, Matemática, Ciências Filosofia, etc.) conectando-as e utilizando-as nos trabalhos individuais e coletivos; 01 (10%) está em desenvolvimento e 01 (10%) não conseguem compreender.

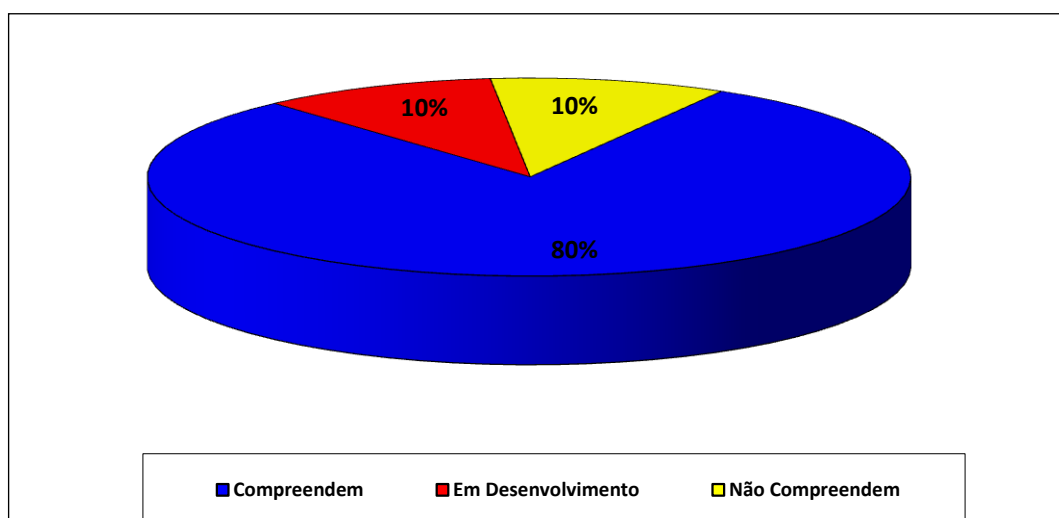


Gráfico 12. Relação entre as linguagens artísticas entre outras áreas de conhecimento humano

Dentre os 10 alunos pesquisados 08 (80%) possuem conhecimentos pra discutir diferentes momentos da História da Arte, seus aspectos estéticos predominantes, a tradição dos estilos e a presença dessa tradição na produção artística contemporânea; 02 (20%) ainda encontram-se em desenvolvimento.

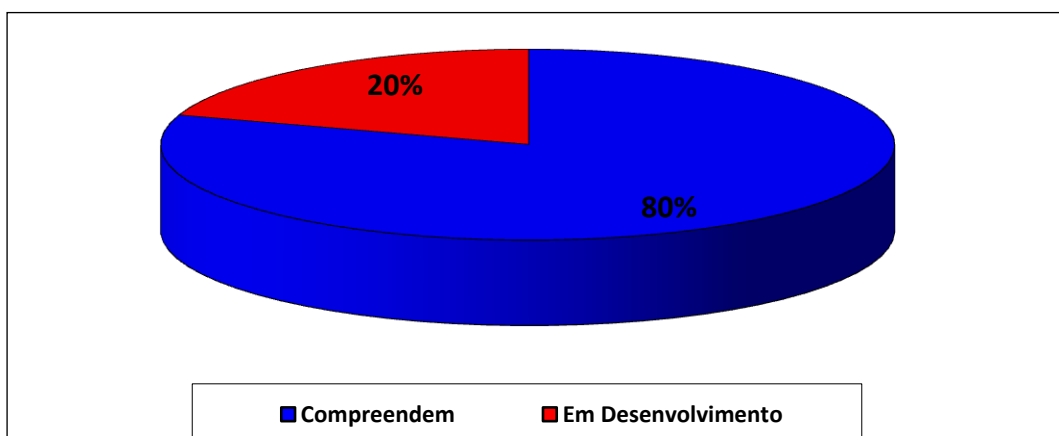


Gráfico 13. Diferentes momentos do conhecimento da História da Arte

06 (60%) alunos conseguem refletir e discutir os múltiplos aspectos das relações comunicacionais com a arte produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos, bem como com o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo) e 04 (40%) ainda estão em desenvolvimento.

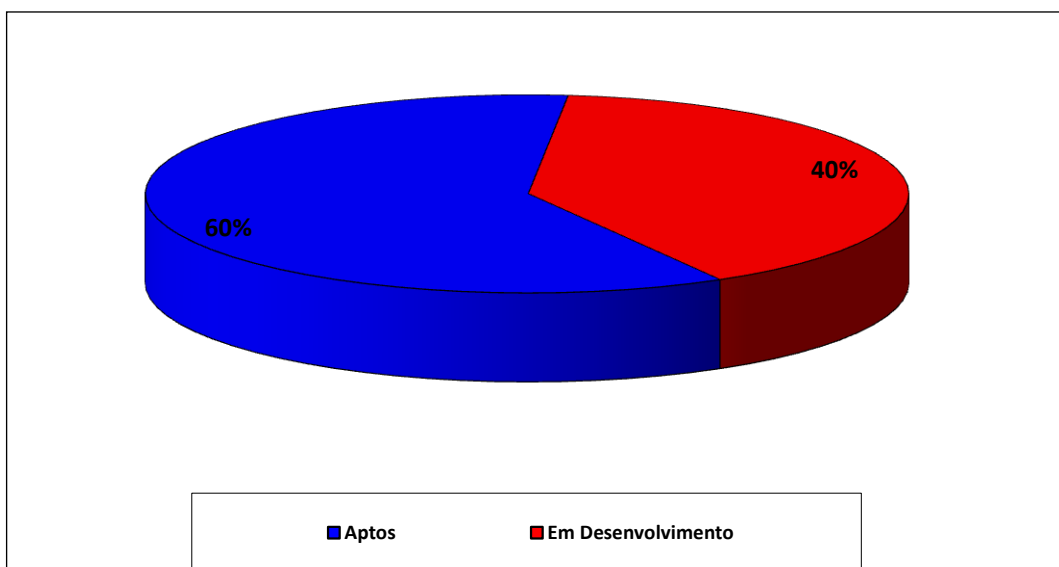


Gráfico 14. Aspectos das relações comunicacionais dos alunos com a arte produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos

05 (50%) desenvolvem o domínio da expressão oral e escrita em diferentes situações de produção; 03 (30%) estão em desenvolvimento e 02 (20%) não dominam a expressão oral e nem a escrita.

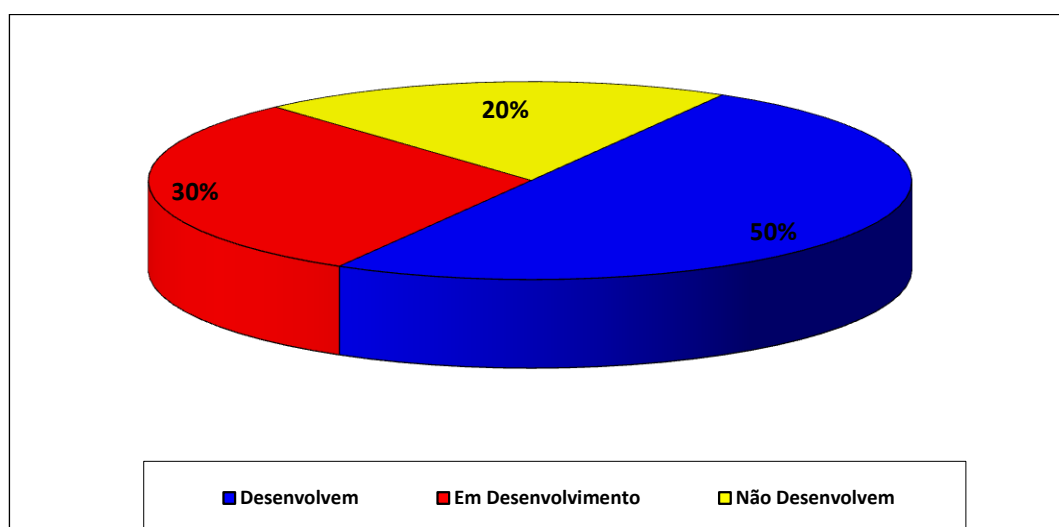


Gráfico 15. Domínio da expressão oral e escrita em diferentes situações de produção

05 (50%) selecionam procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a característica do gênero e suporte; 04 (40%) encontra-se em desenvolvimento e 01 (10%) não conseguem realizar a tarefa.

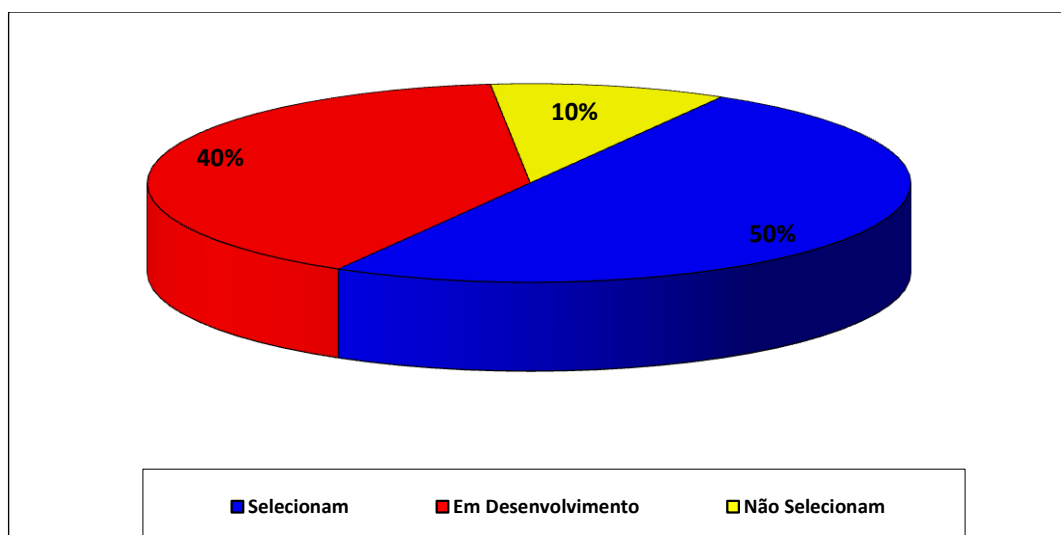


Gráfico 16. Procedimentos de leitura

Apenas 04 (40%) estão aptos a ampliar os recursos expressivos de compreensão, interpretação e produção de textos, bem como de instrumentos de análise linguística; 05 (50%) estão em desenvolvimento e 01 (10%) não conseguem realizar a tarefa.

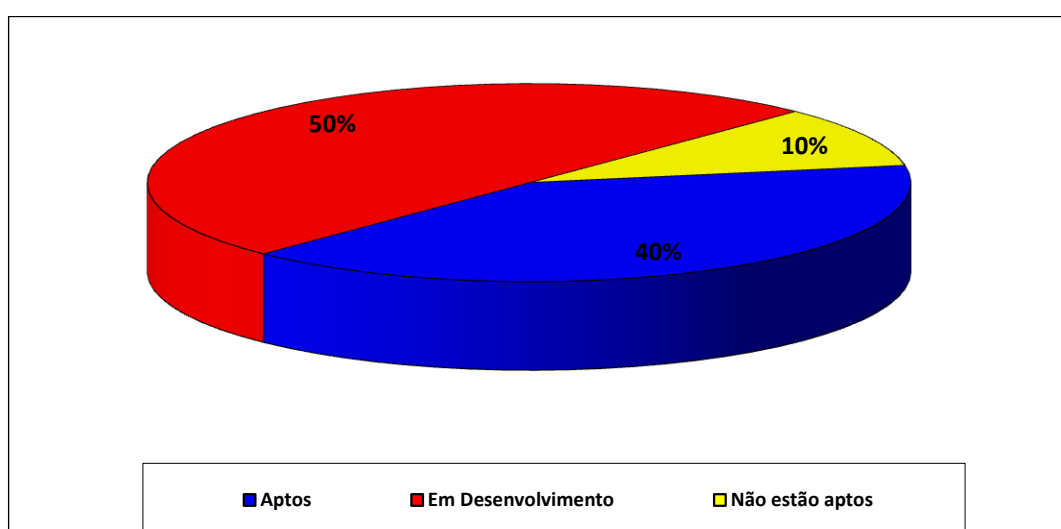


Gráfico 17. Recursos expressivos de compreensão, interpretação e produção de textos

06 (60%) alunos conseguem ler e compreender textos em língua estrangeira; 02 (20%) estão em desenvolvimento e 02 (20%) não compreendem os textos.

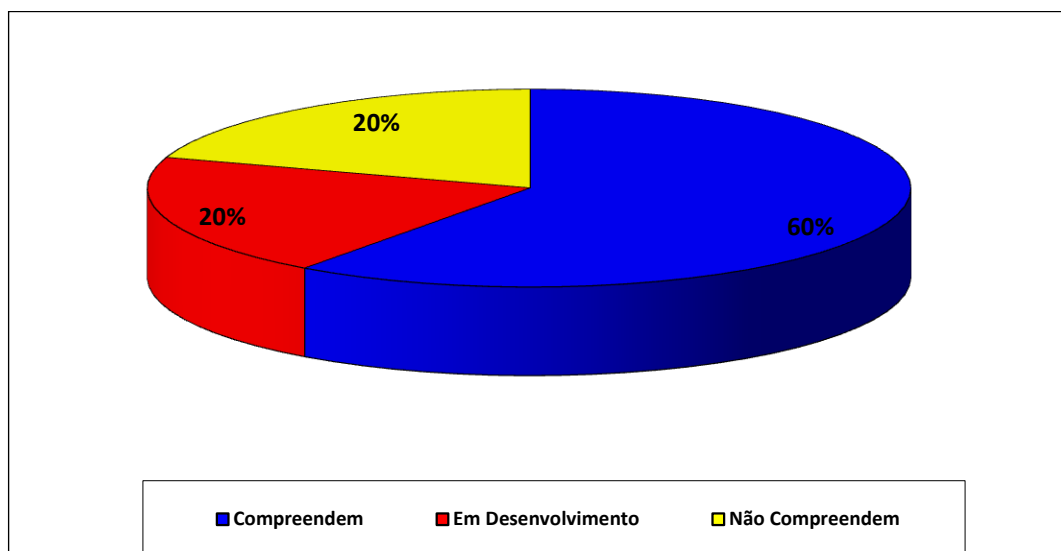


Gráfico 18. Consequem ler e compreender textos em língua estrangeira

05 (50%) alunos conseguem utilizar a linguagem estrangeira nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna; 03 (30%) encontra-se em desenvolvimento e 02 (20%) aluno não consegue utilizar a língua estrangeira.

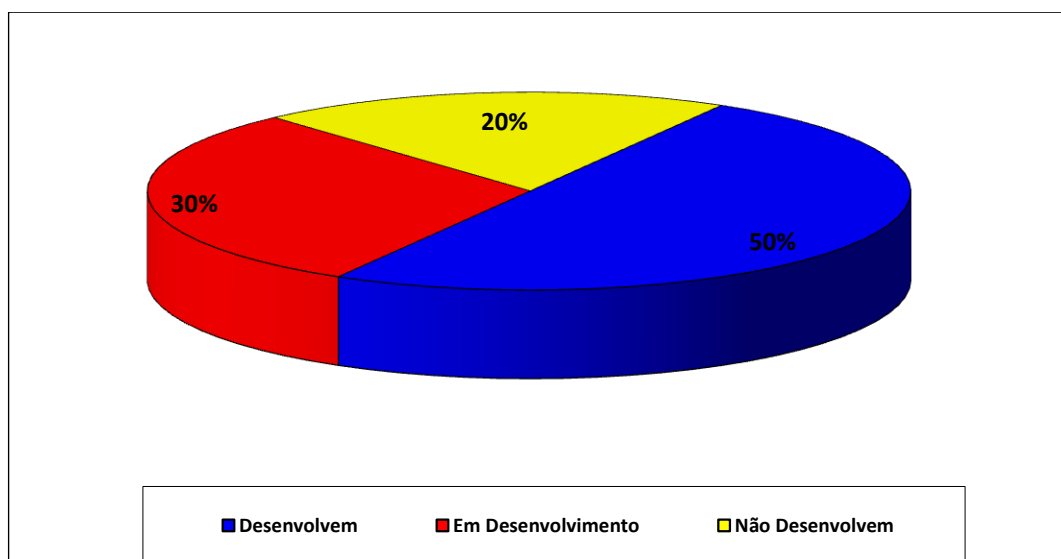


Gráfico 19. Consequem utilizar a linguagem estrangeira nas situações de comunicação

- **Matemática**

Na Matemática, foram entrevistados 10 alunos dos ciclos de formação IV, para avaliar o processo de Formação e Aprendizagem, onde foi detectado que 04 (40%) encontram-se preparados para identificar saberes específicos desta área de conhecimento em situações práticas de sua realidade, enquanto que 02 (20%) ainda estão em desenvolvimento e 04 (40%) não conseguem identificar.

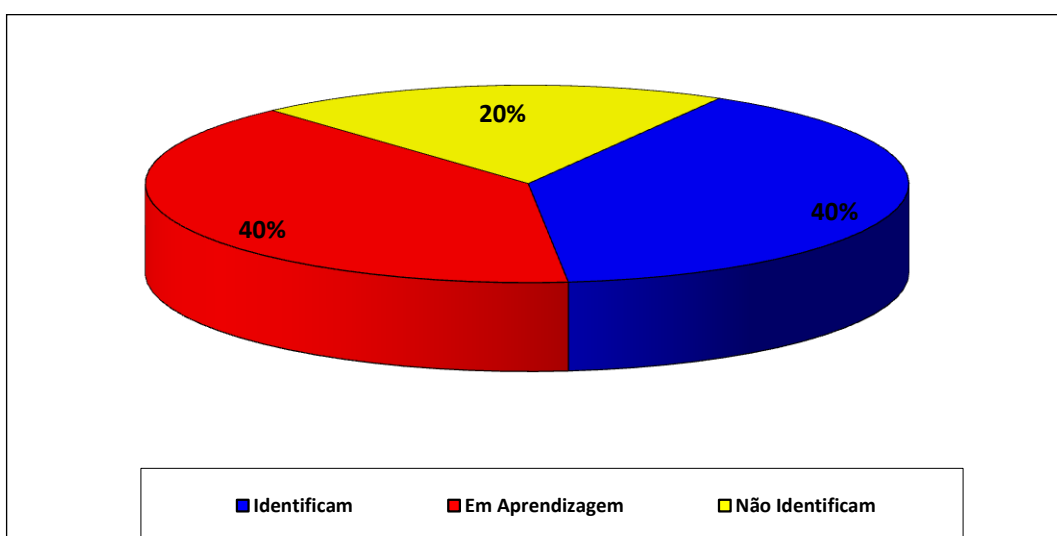


Gráfico 20. Saberes específicos da área de conhecimento em situações práticas e sua realidade

03 (30%) estabelecem conexões entre os diversos saberes etnomatemáticos locais, regionais, nacionais e universais estabelecendo assim, relações com as demais áreas do conhecimento numa perspectiva intertranscultural; 06 (60%) ainda estão em desenvolvimento do conhecimento e 02 (20%) ainda não consegue compreender a etnomatemática.

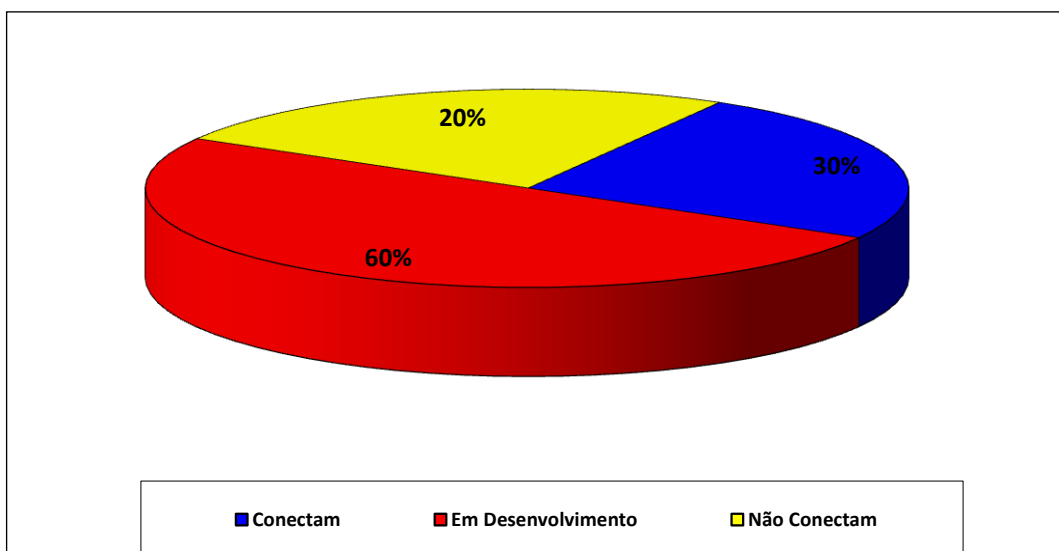


Gráfico 21. Conexões entre os diversos saberes etnomatemáticos

03 (30%) estão capacitados para construir e reconstruir saberes lógico-matemáticos, desenvolvendo assim sua autoestima e a perseverança na busca de explicações e soluções de problemas, por meio de algoritmos algébricos e com números reais; 05 (50%) estão em desenvolvimento e 02 (20%) não conseguem realizar a tarefa.

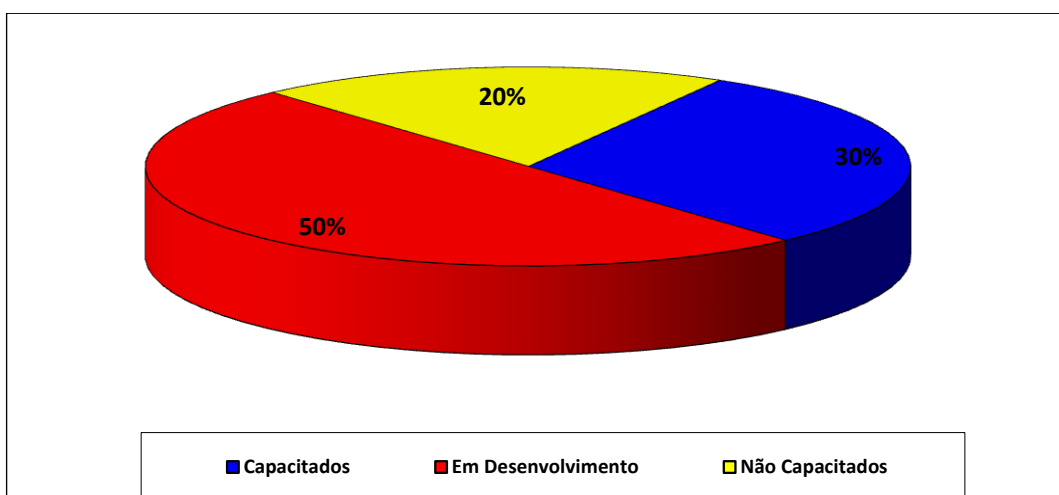


Gráfico 22. Saberes lógico-matemáticos

Somente 01 (10%) aluno se considera apto para solucionar problemas através de conhecimentos geométricos, gráficos e demais estratégias lógicas; 06

(60%) estão em desenvolvimento de aprendizagem e 03 (30%) não consegue solucionar os problemas.

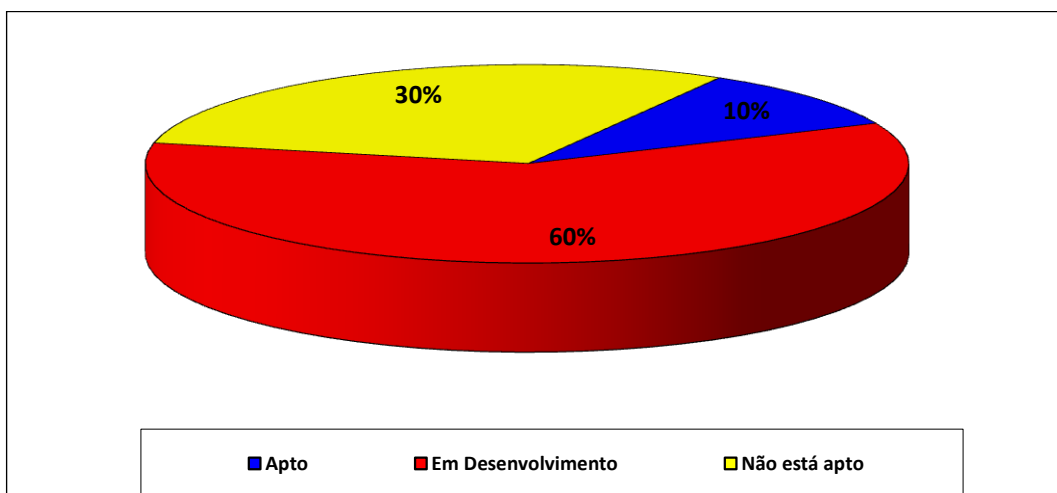


Gráfico 23. Solucionar problemas através de conhecimentos geométricos e gráficos

5.1.3. Síntese da análise das fichas de avaliações dos alunos

Em termos de domínio da Língua Portuguesa, a maioria dos alunos da 8ª e 9ª séries consegue estabelecer conexão entre as áreas de conhecimento, possui conhecimento sobre artes e meios tecnológicos e domina a comunicação e compreensão da língua estrangeira. Entretanto, apresenta baixo rendimento em interpretação, compreensão, produção de textos e análise linguística, bem como nos procedimentos de leitura. Nestas competências também aparecem um número mais significativos de não aptos (Tabela 1).

Tabela 1. Indicadores dos gráficos – Língua Portuguesa (8ª e 9ª séries)

ASSUNTOS	8ª			9ª		
	Apto	Em Desen.	Não apto	Apto	Em Desen.	Não apto
Conexões entre áreas de conhecimento	6	4	0	8	1	1
História da arte e produção artística	6	4	0	7	3	0
Artes e meios tecnológicos	3	7	0	4	6	0
Domínio da expressão oral e escrita	4	6	2	3	5	2
Procedimentos de leitura adequados	2	5	3	3	4	3
Interpretação, compreensão e produção de textos e análise linguística	2	6	2	4	3	3
Leitura e compreensão de textos língua estrangeira	4	4	2	4	4	2
Comunicação com a língua estrangeira	4	5	1	4	5	1

Fonte: Apoluceno(2014)

Em relação à Matemática observa-se que a maioria dos alunos encontram dificuldades para identificar os saberes específicos da matemática em situações práticas de sua realidade social, é significativo também o número dos que estão em processo de aprendizagem. Em termos das conexões entre os saberes etnomatemáticos a maioria está em desenvolvimento na aprendizagem, existindo uma equidade entre os aptos e não aptos. Mas somando os não aptos com os em desenvolvimento a situação que predomina é de não aprendizagem. Na 8ª série os dados levantados sobre saberes lógico-matemáticos e resoluções de problemas estão juntos, enquanto que na 9ª série estão separados, entretanto os números evidenciam que a maioria está em desenvolvimento de aprendizagem, e é muito baixo o nível de aprendizagem, bem como os que não conseguem realizar as atividades mostra que o aproveitamento escolar é destacado no ensino da matemática.

Tabela 2. *Indicadores dos Gráficos – Matemática (8ª e 9ª séries)*

ASSUNTOS	8ª			9ª		
	Apto	Em Desen.	Não apto	Apto	Em Desen.	Não apto
Saberes específicos da Matemática em situações práticas de sua realidade	5	3	2	6	4	-
Conexões entre os diversos saberes etnomatemático	5	5	-	5	7	-
Saberes lógico-matemáticos, soluções de problemas e algoritmos	2	4	4	2	8	3
Soluções de problemas e algoritmos	-	-	-	1	8	1

Fonte: Apoluceno (2014)

Os alunos da 8ª e 9ª séries se aproximam em termos de aproveitamento no campo das artes e comunicações, mas encontram dificuldades em termos de leitura e interpretação de textos, na língua portuguesa, assim como na matemática em relação à elaboração do raciocínio lógico e na resolução de problemas. A matemática consiste na disciplina de maior dificuldade de aprendizagem, seguida da língua portuguesa.

5.2. Respostas dos alunos ao questionário aplicado

5.2.1. Análise dos questionários realizados com os alunos da 8ª série

a) Sistema de ciclos

Perguntou-se aos alunos se eles consideram que o sistema de Ciclos melhorou a forma de educar dos professores; 09 (90%) consideram que o ensino não melhorou e 01 (10%) considera que houve melhoria na forma de ensino.

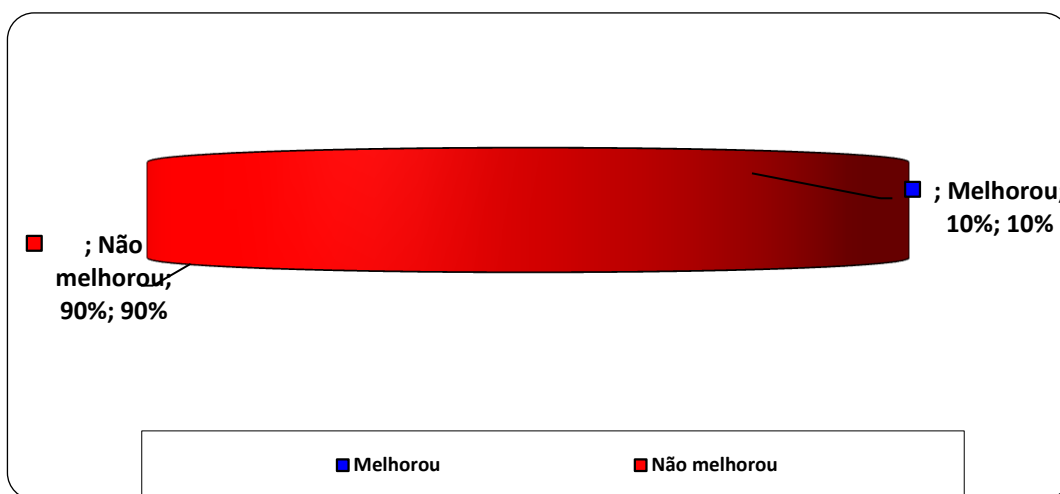


Gráfico 24. Índice de melhoria no ensino

Apesar de 90% do alunado ter informado que não melhorou com o sistema de ciclos, alguns alunos consideram que o sistema de ciclos possibilita ao aluno aprender os conteúdos com maior facilidade, ajudando-os a passarem para a série seguinte com aprendizagem de conteúdos satisfatoriamente, acompanhando o ritmo do educando, com motivação, evitando sua reprovação.

b) Prática docente

Na pesquisa perguntou-se aos alunos se os professores de Matemática e Língua Portuguesa planejam os conteúdos de suas disciplinas, 08 (80%) dizem que sim e 02 (20%) consideram que os professores não planejam suas aulas.

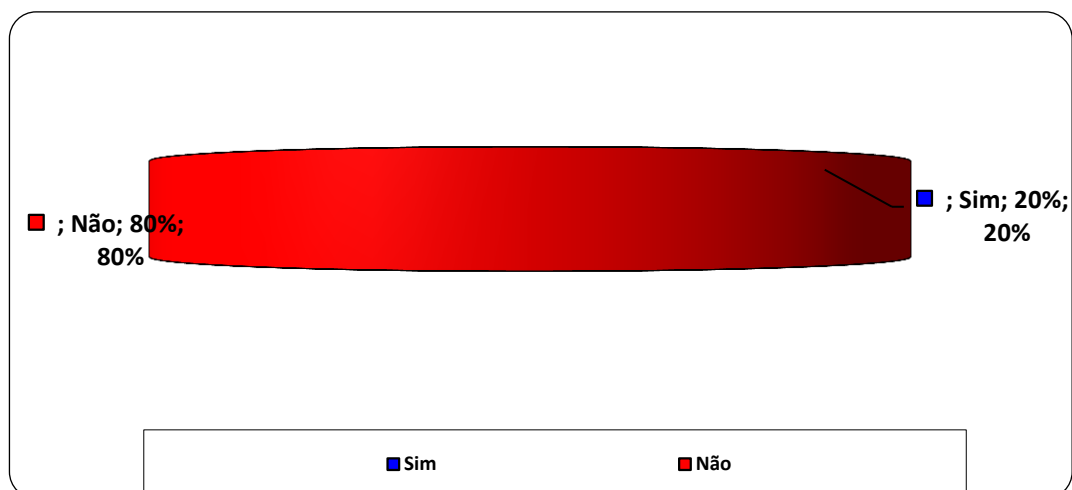


Gráfico 25. Planejamento do conteúdo

Buscou-se também levantar de que forma os professores de Matemática e Língua Portuguesa trabalham os conteúdos de suas disciplinas.

Os alunos informaram que na matemática os professores utilizam o livro didático mais do que na língua portuguesa. O ensino de português viabiliza mais a leitura do que o ensino da matemática. Em termos do diálogo com os professores existe este diálogo nas duas disciplinas, e há a compreensão por parte dos alunos de que o trabalho com o conteúdo escolar das duas disciplinas favorece ao aproveitamento escolar dos alunos, sendo mais significativo no ensino da língua portuguesa.

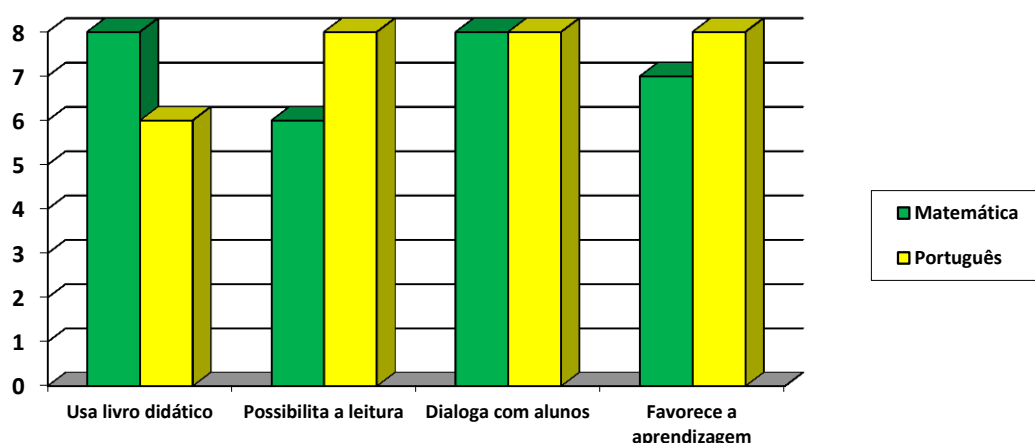


Gráfico 26. Como os professores trabalham o conteúdo

Sobre a forma de avaliação de aprendizagem dos educandos, a pesquisa apontou que os alunos são avaliados por meio de provas, nas duas disciplinas, as atividades individuais são trabalhadas mais na língua portuguesa, bem como nesta disciplina a frequência é contada mais do que na matemática na avaliação. Tanto a Língua Portuguesa quanto a Matemática contam na avaliação dos alunos a participação do aluno em classe.

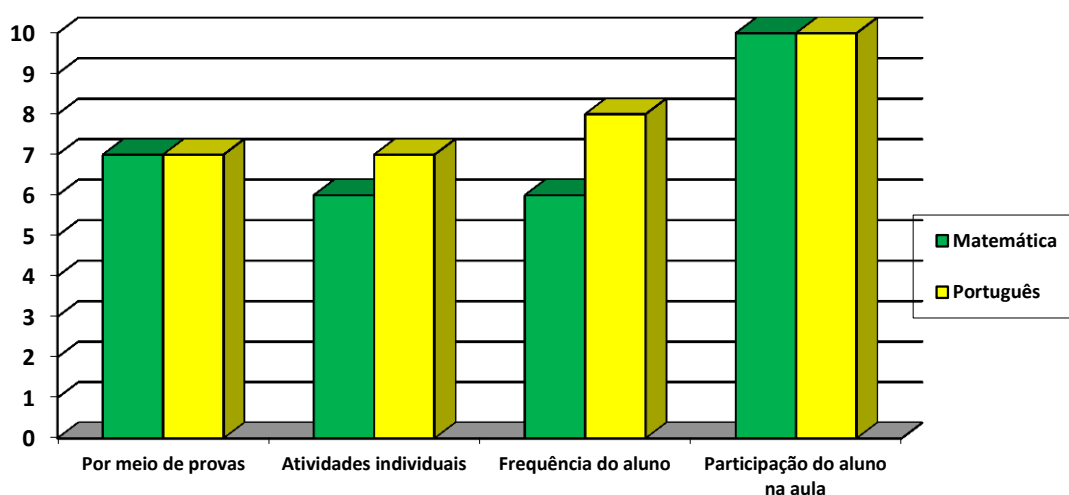


Gráfico 27. Forma de avaliação da aprendizagem

c) Aproveitamento escolar

No questionário realizado com 10 alunos da 8ª série, foi perguntado se eles já haviam passado pela experiência de reprovação ou evasão escolar, 4 (40%) responderam que sim e 6 (60%) afirmaram que não, conforme o gráfico abaixo:

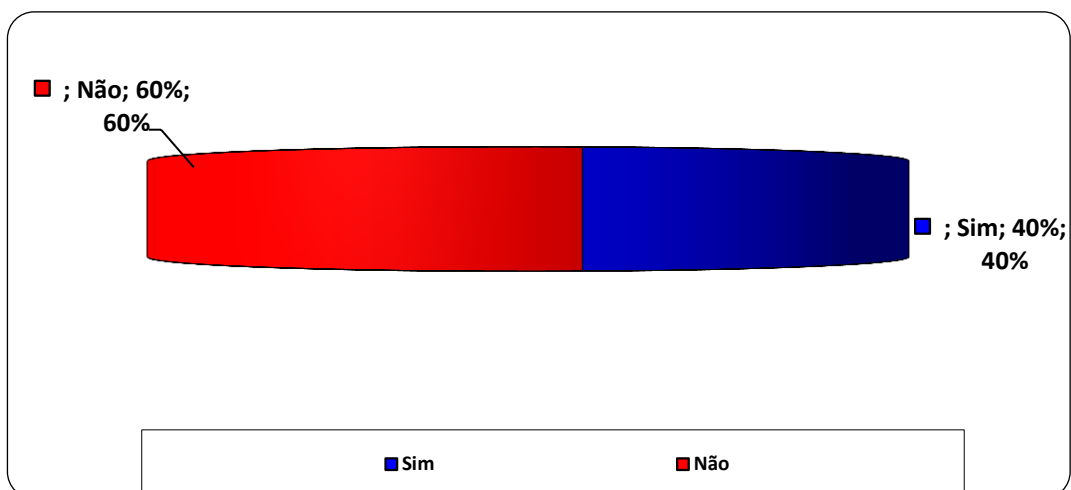


Gráfico 28. Reprovação/Evasão Escolar

Com relação à promoção dos alunos para a série seguinte sem aproveitamento escolar, 02 (20%) dizem que já passaram por essa experiência. Porém, 08 (80%), informaram que nunca foram promovidos para a série seguinte sem aproveitamento escolar satisfatório, conforme descreve o gráfico 31.

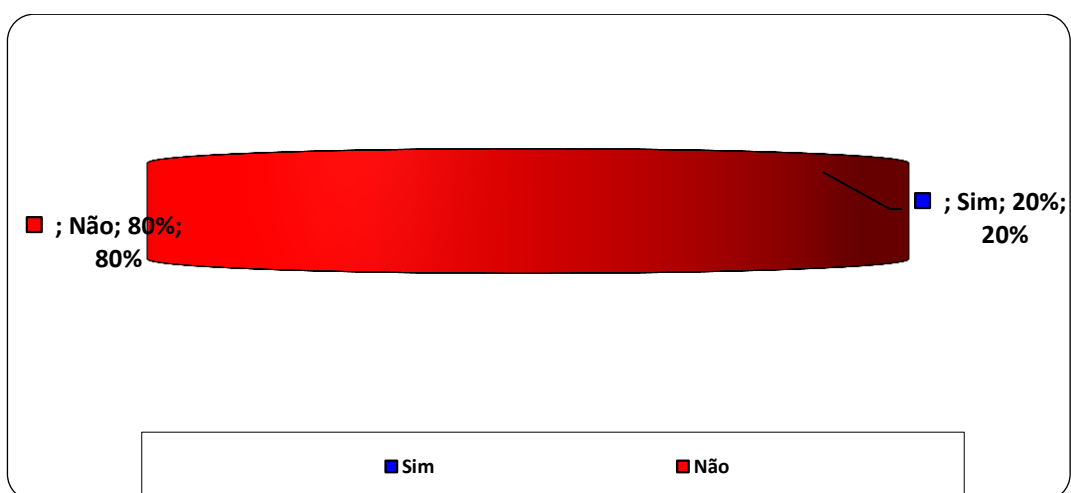


Gráfico 29. Aproveitamento Escolar

5.2.2. Análise dos questionários realizados com os alunos da 9ª série

a) Sistema de ciclos

Em relação ao fato de o sistema de Ciclos implantado na Rede Municipal de Belém ter melhorado a forma com que os professores ensinam os alunos, 4 educandos consideram que o ensino não melhorou, mas 6 consideram que houve uma melhoria na forma que os professores ensinam.

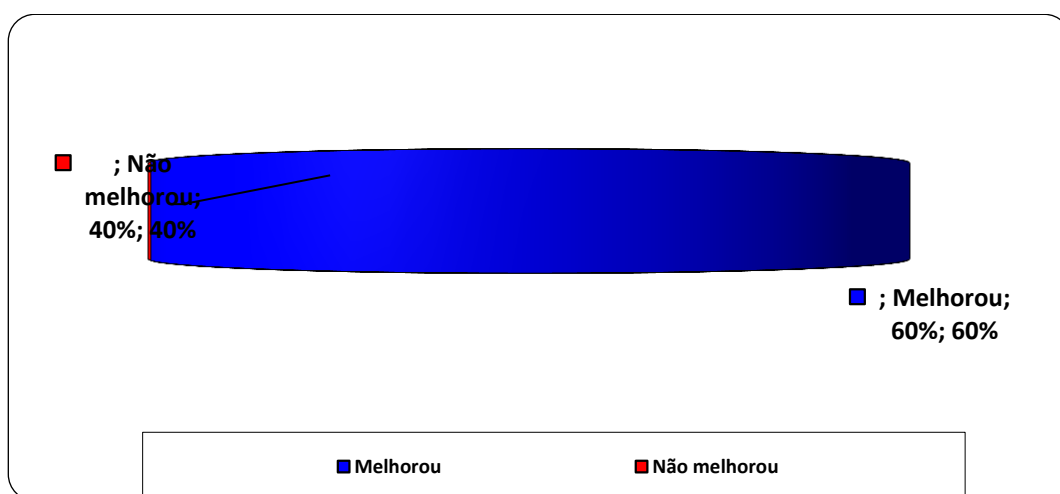


Gráfico 30. Índice de melhoria no ensino

Os alunos da 9ª série (60%) consideram que o sistema de ciclos melhorou o processo de ensino-aprendizagem, enquanto 40% afirmaram não ter melhorado. Avaliaram, portanto, de forma mais positiva o sistema de ciclos do que a turma da 8ª série, em que a maioria considera não favorável.

b) Prática docente

Sobre a prática pedagógica no sistema de Ciclos, todos os alunos entrevistados afirmam que os professores das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa planejam suas aulas. Mas, sobre o fato dos professores levarem em consideração a realidade social, cultural e de vidas dos alunos na hora de

planejarem a aula, 20% dos educandos afirmam que os professores não levam em consideração suas realidades, mas 80% afirmaram que sim.

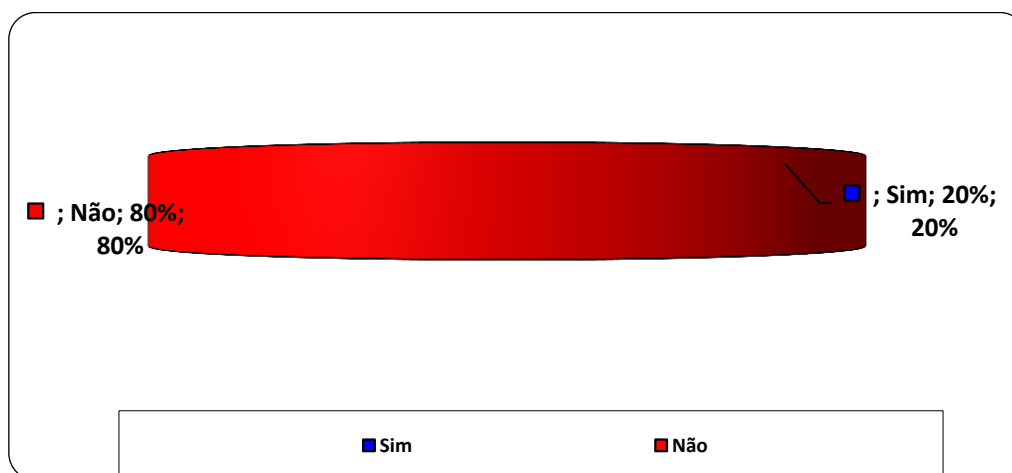


Gráfico 31. Planejamento de acordo com a realidade dos alunos

A pesquisa também buscou levantar de que forma os professores de Matemática e Língua Portuguesa trabalham os conteúdos de suas disciplinas.

O resultado encontra-se descrito da seguinte forma: os professores da língua portuguesa utilizam diferentes atividades educacionais e dialogam com os alunos mais do que os docentes da matemática; já os professores da matemática utilizam mais o recurso do livro didático do que os da língua portuguesa. Ambas as disciplinas favorecem à aprendizagem dos educandos.

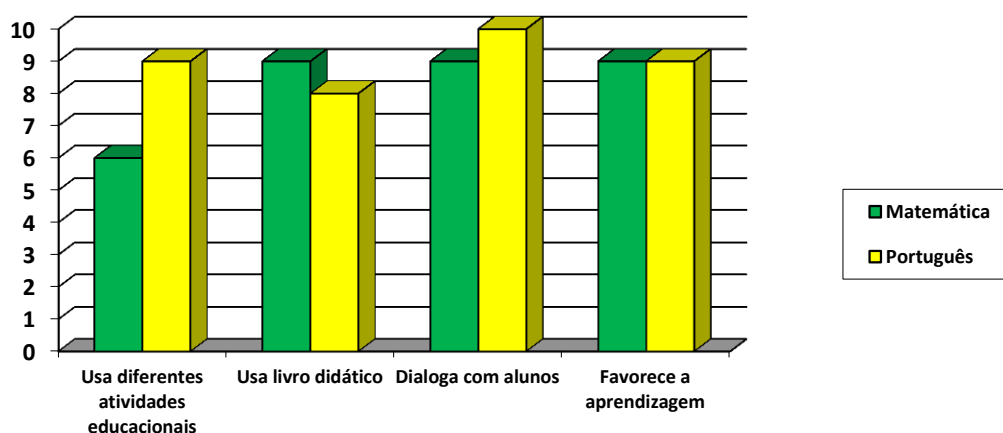


Gráfico 32. Como os professores trabalham o conteúdo

Sobre a forma de avaliação de aprendizagem dos educandos, a pesquisa apresenta como resultados: a disciplina Língua Portuguesa considera em sua avaliação as atividades de pesquisa, a participação e a frequência do aluno em classe do que a Matemática; ambas as disciplinas consideram as atividades industriais no processo de avaliação dos educandos.

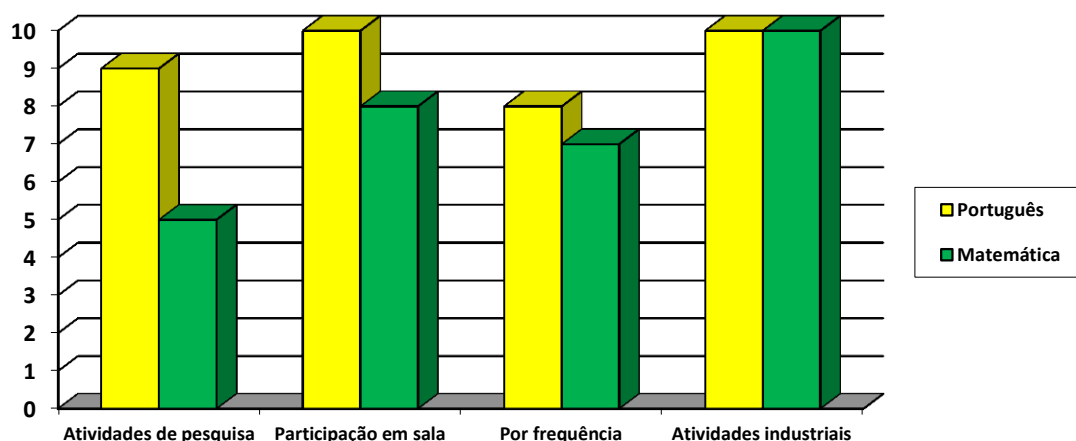


Gráfico 33. Forma de Avaliação da Aprendizagem

c) Aproveitamento Escolar

Na aplicação do questionário realizado com 10 alunos da 9ª série, foi perguntado se eles já haviam passado pela experiência de reprovação ou evasão escolar, 4 responderam que sim e 6 afirmaram que não, conforme o gráfico a seguir.

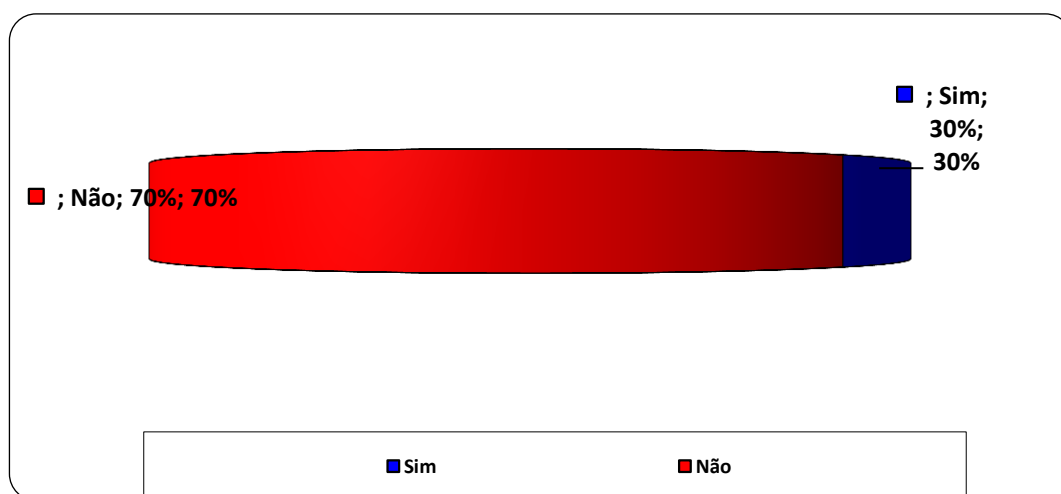


Gráfico 34. Reprovação/Evasão Escolar

Perguntou-se também para os alunos, se eles já haviam sido promovidos automaticamente para a série seguinte sem aproveitamento escolar: “todos responderam que não”, ou seja, 100% dos educandos afirmaram que sempre obtiveram aproveitamento satisfatório na avaliação educacional antes de ingressarem para série seguinte.

5.2.3. Síntese das análises da aplicação do questionário com os alunos da 8ª e 9ª séries

a) Sobre o sistema de ciclos

8ª série	9ª série
Para 90% dos alunos o sistema de ciclos não melhorou a forma de ensino da língua portuguesa e da matemática.	Para 60% dos alunos o sistema de ciclos melhorou a forma de ensino da língua portuguesa e da matemática.

Não houve, portanto, concordância entre as duas turmas, mas predominou o olhar para a não melhoria na forma de ensinar. Entre os que avaliaram positivamente foram destacados: a aprendizagem mais fácil, o acompanhamento do ritmo de aprendizagem do educando e a não reprovação como uma forma de motivar os alunos.

b) Em relação à prática docente

8ª série	9ª série
80% dos alunos avalia que os professores planejam suas aulas de língua portuguesa e matemática	100% dos alunos avalia que os professores planejam suas aulas de língua portuguesa e matemática
Os professores de matemática utilizam mais o livro didático do que os da língua portuguesa.	Os professores da matemática utilizam mais o recurso do livro didático do que os da língua portuguesa
O ensino de português viabiliza mais a leitura do que o ensino da matemática.	Os professores da língua portuguesa utilizam diferentes atividades educacionais, mais do que os docentes da matemática
O trabalho com o conteúdo escolar das duas disciplinas favorece a aprendizagem dos alunos, sendo mais significativo no ensino da língua portuguesa.	Ambas as disciplinas favorecem ao aproveitamento escolar dos educandos

Existe diálogo dos professores com os alunos nas duas disciplinas.	Os professores da língua portuguesa dialogam com os alunos mais do que os docentes da matemática
Os alunos são avaliados por meio de provas nas duas disciplinas.	Os alunos são avaliados por meio de provas, nas duas disciplinas
As atividades individuais são trabalhadas mais na língua portuguesa, bem como nesta disciplina a frequência é contada na avaliação mais do que na matemática.	As atividades individuais são trabalhadas mais na língua portuguesa do que na matemática, bem como a frequência é contada mais nesta disciplina do que na matemática
Tanto a Língua Portuguesa quanto a Matemática contam na avaliação dos alunos a participação do aluno em classe.	Tanto a Língua Portuguesa quanto a Matemática contam na avaliação dos alunos a participação do aluno em classe.

A maioria dos alunos considera que os professores da Língua Portuguesa e Matemática planejam suas aulas, que os da disciplina Matemática utilizam mais como recurso pedagógico o livro didático e que as duas disciplinas favorecem ao aproveitamento escolar dos educandos.

Observa-se que na 8ª série há diálogo dos professores nas duas disciplinas com os alunos, enquanto que na 9ª série os professores da língua portuguesa dialogam mais com os alunos do que os da matemática.

No que tange à avaliação dos alunos as duas disciplinas utilizam como recursos a prova, atividades individuais, a frequência e a participação dos alunos em classe, sendo que na Língua Portuguesa as atividades individuais e a frequência dos alunos são mais avaliadas.

c) Aproveitamento Escolar

8ª série	9ª série
40% dos alunos vivenciou experiência de reprovação	30% dos alunos vivenciou por experiência de reprovação
80% dos alunos não foi promovido para a série seguinte sem aproveitamento escolar satisfatório	100% dos alunos não foi promovido para a série seguinte sem aproveitamento escolar satisfatório

Observa-se que apesar dos alunos considerarem de que o sistema de ciclos não melhorou a forma de ensinar, o percentual dos educandos que vivenciou a experiência de reprovação é pequeno, e a maioria dos alunos das duas séries destacou ter sido promovido com aproveitamento escolar, corroborando com o que foi dito anteriormente de que as duas disciplinas favorecem ao aproveitamento escolar dos educandos.

Em termos pedagógicos, do ponto de vista dos alunos, os professores das duas disciplinas utilizam não apenas o livro como recurso pedagógico, dialogam com os alunos e consideram a avaliação como formativa, sendo considerada, além da prova, atividades individuais, a frequência e a participação dos alunos em classe, que indicam uma prática docente que se distancia da conteudista tradicional.

Entretanto, a análise das fichas de avaliação dos alunos da 8ª e 9ª séries apontam que os alunos encontram dificuldades de leitura e interpretação de textos, na língua portuguesa e na elaboração do raciocínio lógico e resolução de problemas na matemática. E, entre as duas disciplinas pesquisadas a matemática é a que os alunos encontram mais dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

5.3. Análise das entrevistas aos professores de matemática e língua portuguesa sobre o sistema de ciclos

a) Prática pedagógica: planejamento, conteúdos, metodologia e avaliação

Os professores informaram como planejam suas atividades de ensino no sistema de ciclos:

Primeiro verifica o conteúdo de determinada série, os objetivos e qual o método a ser utilizado para atingir os objetivos (PROF. MATEMÁTICA).

Procuo planejar as atividades levando em consideração as particularidades de cada turma, bem como os objetivos a serem alcançados na referida turma (PROF. PORTUGUÊS).

Ambos têm como referência no planejamento os objetivos a serem alcançados na turma, e o professor de português, também procura identificar as particularidades da turma.

Quanto aos conteúdos de suas disciplinas, os professores informam como trabalham em classe:

Na maioria das vezes utilizo como recurso didático o livro, apresento o conteúdo a ser trabalhado naquela aula, e posteriormente eles fazem algumas atividades referentes ao conteúdo apresentado na sala de aula ou fora da sala de aula (PROF. MATEMÁTICA).

Tentando utilizar estratégias que motivem os alunos a cooperar e realizar ludicamente as atividades propostas (PROF. PORTUGUÊS).

O professor de matemática utiliza o livro didático, expõe oralmente o conteúdo da disciplina e depois passa atividades de reforço. Já o professor de português tenta diversificar as aulas com estratégias diferentes e lúdicas.

As estratégias e os recursos metodológicos utilizados pelos professores são:

Na maioria das vezes utilizo o livro didático que eles recebem do MEC, fazendo uma exposição de determinado conteúdo do livro através do quadro magnético, e logo em seguida esses fazem as atividades referentes ao conteúdo exposto e algumas vezes trabalho determinado conteúdo utilizando o projetor de imagens[...] utiliza como recursos didáticos: livro didático, quadro magnético e projetor (PROF. MATEMÁTICA)

Seminários, dinâmicas, entrevistas, produção de jornal. E como recurso didático utiliza livro, computador e vídeo (PROF. PORTUGUÊS)

O professor de matemática mantém estratégias e recursos do ensino tradicional, sendo o professor que repassa os conteúdos aos alunos, por meio do quadro e do projetor de imagens, enquanto o professor de português utiliza estratégias e recursos que envolvem uma participação maior do estudante no processo ensino-aprendizagem, além de envolver atividades que envolvem a pesquisa, a ludicidade e a criatividade dos educandos.

Entretanto, em relação ao aprendizado dos alunos existem dificuldades nas duas disciplinas sendo que em Língua Portuguesa a problemática é centrada na leitura e na interpretação dos textos.

O professor de matemática avalia os alunos no sistema de Ciclos por meio de “atividades desenvolvidas na sala de aula, ou fora da escola, participação na aula, comportamento nas suas atividades, frequência e prova escrita” (PROF. MATEMÁTICA). Já o professor de português acredita que está “extremamente defasado de conteúdo, em geral”, o que prejudicou o aproveitamento escolar dos educandos, pois, ao seu modo de ver: “a cobrança do aproveitamento escolar foi que sofreu piora a fim de mascarar a defasagem notada nos alunos”.

Desta forma, o professor de matemática diversifica as estratégias de avaliação. Já o professor de português não explicitou a forma de avaliar comentando o problema da defasagem de conteúdo.

b) Progressão automática e aproveitamento escolar

Em relação ao ensino do Sistema de Ciclos nas Escolas, o professor de Matemática informa que participou da implantação do sistema desde o início, e segundo ele, a implantação do Sistema de Ciclos não melhorou a qualidade do ensino na Rede Municipal de Belém: “a ideia do ciclo de formações é boa, eu acredito que não deu certo porque poucas escolas do Município de Belém conseguiram colocar em prática a concepção do ciclo de formação por falta de estrutura das escolas municipais”.

Já com relação ao aproveitamento escolar, o professor de Matemática considera que houve uma melhora dos alunos após a implantação do Sistema de Ciclos. No entanto, ele afirma que:

A melhora pedagógica do aluno depende se o sistema é de ciclos, serial ou qualquer outro sistema, eu penso que essa melhora pedagógica acontece quando há um comprometimento do professor, interesse dos alunos e uma participação dos responsáveis desses alunos.

Ao afirmar que houve melhora no aproveitamento do educando com o sistema de ciclos o professor de matemática contradiz o que afirmou em relação ao ciclo não ter melhorado a qualidade do ensino. Além disso, ao indicar o comprometimento do professor, dos alunos e pais no processo pedagógico da escola independente de ser

ciclo ou não, chama atenção para aspectos subjetivos que precisam ser considerados na análise do sistema educacional.

Em relação à promoção automática e ao aproveitamento do educando, o professor de matemática considera: “muito boa, já que dentro do ciclo você poderia trabalhar alguns conteúdos que os alunos tiveram dificuldades no ano anterior, porém isso não acontece na prática”.

Percebe-se, contudo, que o professor de matemática se contradiz ao dizer inicialmente que o ponto negativo é a progressão automática e depois avaliar que é “muito boa”. Mas no fim de sua fala ressalta que não acontece na prática. Isto significa que em termos de concepção o sistema de ciclos se caracteriza como flexível do ponto de vista pedagógico, mas que no cotidiano da escola, esta flexibilidade curricular não acontece.

Com relação ao professor de Língua Portuguesa, ele afirma que não participou das discussões para a implantação do Sistema de Ciclos e para este professor a implantação do sistema de ciclos na educação da Rede Municipal de Belém também “não melhorou o ensino, porque várias coisas que deveriam ser efetivadas para a real implantação não foram realizadas. Como, por exemplo, o número mínimo de alunos em sala de aula”.

O professor ainda afirma de forma crítica que: “embora se negue veementemente a aprovação automática, ela é real na medida em que a retenção só pode acontecer em casos extremos. Nesse caso, há interesse em manter essa situação”.

A progressão automática conforme expressa o professor de português existe na escola e há interesse por parte do sistema em ser mantido.

Assim, os dois professores pesquisados consideram que com a implantação do sistema de ciclos não melhorou a qualidade do ensino, por questões estruturais. O fato de a turma ter um grande número de alunos em sala é um fator que interfere na aprendizagem do educando.

Eles consideram positivo o sistema de ciclos, mas precisa de condições estruturais para se constituir em uma prática qualificada.

Mainardes (2009) destaca a necessidade das redes de ensino reorganizar o currículo, a avaliação, a organização da escola, a formação dos professores, entre outras, para de fato viabilizar um ensino-aprendizagem qualificado pelo sistema de ciclos.

Em relação ao Sistema de Ciclos, os professores destacam como pontos positivos:

O sistema de avaliação já que não é só uma prova que vai avaliar o aluno, mas sim um conjunto de procedimentos que vai avaliar esse aluno (comportamento, participação, frequência, etc) (PROF. MATEMÁTICA).

É a obrigação de um conhecimento mais próximo do aluno, tendo em vista a avaliação diagnóstica (PROF. PORTUGUÊS).

Desta forma os dois professores consideram o processo de avaliação no sistema de ciclos na Rede Municipal de Belém como sendo positivo, porque envolve uma variedade de procedimentos e o professor precisa estar mais próximo ao aluno, em função da avaliação ser diagnóstica.

Mainardes (2009) destaca que um dos princípios da escola de ciclos é a avaliação classificatória ser substituída pela avaliação contínua e formativa. “Os professores são orientados a utilizar as informações da avaliação para acompanhar a aprendizagem dos alunos” (p. 25). E os professores concordam com este princípio.

Os dois professores destacam como pontos negativos a progressão automática.

A progressão automática dentro de determinado ciclo (PROF. MATEMÁTICA).

É a quase aprovação automática de alunos com grave déficit cognitivo (PROF. PORTUGUÊS).

O professor de Português sob a forma de avaliação utilizada no sistema de ciclos na Rede Municipal de Belém destacou ainda que: “Tendo em vista o diagnóstico individual, a avaliação é uma grande responsabilidade, pois requer atenção para detectar possíveis falhas na aprendizagem e soluções para resolver tais problemas”.

Desta forma, os professores não aprovam é o aluno ter progressão automática sem ter adquirido os conhecimentos básicos da disciplina, incluindo os alunos com déficit cognitivo, que precisa de atendimento educacional especializado. E destacam que a avaliação requer atenção e responsabilidade por parte dos docentes.

Lima (2000) chama atenção que o sistema de ciclos não significa “dar mais tempo aos mais fracos” e sim é “uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos”, significa “dar tempo adequado a todos” (pp. 9-10). Significa ainda que o aluno precisa aprender os conteúdos conforme seu ritmo de aprendizagem. E o fato do aluno não aprender precisa ser questionado em termos pedagógicos. O planejamento, a metodologia e os recursos pedagógicos utilizados contribuem para o aprendizado do aluno no sistema de ciclos?

Em síntese, a fala dos dois professores deixa claro que a progressão continuada é polêmica, porque não problematiza a estrutura escolar nem as condições de trabalho dos professores, e estes não trabalham com o tempo de aprendizagem do aluno. Além disso, não existe atualmente um projeto pedagógico com indicadores de práticas educacionais que supere a prática tradicional. O que de fato favorece a aprendizagem dos educandos? Os indicadores do aproveitamento escolar dos educandos pesquisados apontam que não há aproveitamento escolar e obviamente não há aprendizagem dos conteúdos por parte dos educandos. Isto significa como diz Mainardes (2009, p. 70) que “os diferentes níveis e necessidades de aprendizagem não são devidamente atendidos nas escolas”.

5.4. Triangulação dos dados das fichas de avaliação, dos questionários aplicados aos alunos e entrevistas aos professores

Sobre o Sistema de Ciclos, segundo a percepção dos alunos, não houve melhora no ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e nem em Matemática. Verificou-se também, que não existe concordância entre as duas turmas

pesquisadas (da 8ª e 9ª séries), mas há uma concordância no fato de que o Sistema de Ciclos não agregou melhorias na forma de ensinar.

Corroborando com o que os alunos relatam, Glória (2003), concluiu em seus estudos que para os alunos e seus familiares o sentido da escola pouco foi alterado com essa nova forma de organização de ensino, pois para eles o sentido conferido à escola continuou o mesmo.

Para os alunos, os benefícios estão apenas no fato de que com o Sistema de Ciclos a aprendizagem tornou-se mais fácil, bem como o acompanhamento do ritmo de aprendizagem do educando e a não reprovação como uma forma de motivar os alunos a não abandonarem os estudos.

Já com relação a prática docente, os alunos avaliam que os professores planejam suas aulas, mas não levam em consideração a realidade de vida de cada educando.

Sobre esse aspecto Mainardes, (2006), salienta que é necessário analisar profundamente o impacto político da implementação do Sistema de Ciclos, nas classes sociais, nos gêneros, nas raças e nas habilidades de aprendizagem.

Outro fator que chamou a atenção é o fato de que os alunos afirmam que os professores de Matemática utilizam livros didáticos com mais frequência do que os professores de Português. Quando deveria ser exatamente o contrário, pois a leitura nessa disciplina é imprescindível, para que o aluno adquira domínio na escrita e na interpretação de textos.

No entanto, os alunos afirmam que os professores de Língua Portuguesa utilizam variados tipos de atividades educacionais, bem mais interessantes do que docentes da matemática.

Em um contexto geral, os alunos afirmam que o trabalho com o conteúdo escolar das duas disciplinas favorecem a aprendizagem, porém, são mais significativos no ensino da língua portuguesa.

No que diz respeito à avaliação dos alunos a regra da escola é que sejam utilizadas como recurso a aplicação de prova de múltipla escolha, atividades individuais, a frequência e a participação dos alunos em classe, sendo que na Língua Portuguesa as atividades individuais e a frequência dos alunos são mais valorizados.

Sobre o aproveitamento escolar dos alunos percebeu-se no decorrer da pesquisa que 40% dos deles, da 8ª série, vivenciaram a experiência de serem reprovados em alguma disciplina. E 30% dos alunos, da 9ª série, também vivenciaram experiência de reprovação na escola.

Já 80% dos alunos, da 8ª série, não foram promovidos para a série seguinte sem aproveitamento escolar satisfatório e 100% dos alunos, da 9ª série, não foi promovido para a série seguinte sem aproveitamento escolar satisfatório.

No entanto, os estudos de Glória e Mafra (2004) concluíram em suas pesquisas que a adoção do princípio da não-retenção escolar, utilizada no Sistema de Ciclos, não é suficiente para desfazer os nós imbricados no sistema de ensino e nem é capaz de reverter o quadro de exclusão que existe em algumas escolas que adotaram o Sistema de Ciclos.

Percebe-se, na presente pesquisa, que apesar dos educandos afirmarem que o sistema de ciclos não trouxe melhoria na forma de ensinar, o percentual dos alunos que vivenciaram a experiência de serem reprovados é pequeno, pois a maioria dos alunos entrevistados nas duas séries destacou ter sido promovido com aproveitamento escolar, corroborando com o que foi dito anteriormente de que as duas disciplinas favorecem ao aproveitamento escolar dos educandos.

Para Santos (2003), os ciclos de aprendizagem implantados em alguns Estados do Brasil são bem sucedidos, mas em outros nem tanto. Segundo o autor, para que os objetivos nesse sistema sejam alcançados a construção do conhecimento deve respeitar as diferenças, as potencialidades e as dificuldades existentes entre os alunos desenvolvendo-se assim, um estudo para reorientar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, a fim de diminuir a possibilidade de que a dificuldade de aprendizagem dos alunos esteja relacionada à metodologia utilizada na sala de aula.

Pedagogicamente falando, segundo a percepção dos alunos, os professores das duas disciplinas utilizam o livro como recurso pedagógico, bem como o diálogo com os alunos, sendo considerada, além da prova, as atividades individuais, a frequência e a participação dos alunos em classe, que indicam uma prática docente bem mais dinâmica e contemporânea.

Nesse contexto, segundo a concepção de Dias (2005), a organização da escola em Ciclos pressupõe uma estrutura que deixe de usar os modelos pedagógicos unilaterais, passivo e fragmentado de ensino, e passe a reconhecer o aluno como centro das preocupações da escola e em sua totalidade, objetivando ensinar e conduzir todos a um aprendizado seguindo um mesmo conteúdo curricular adequado aos educandos de mesma idade, respeitando seu ritmo distinto de aprendizagem e sua maneira de ser, bem como reconhecer a experiência individual e social de cada aluno.

Na análise das fichas de avaliação dos alunos da 8ª e 9ª séries, percebe-se que os educandos possuem algumas dificuldades de leitura e de interpretação de textos, na Língua Portuguesa, e na elaboração do raciocínio lógico e resolução de problemas na Matemática. E, entre as duas disciplinas pesquisadas a Matemática é a que os alunos encontram mais dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

6. CONCLUSÕES

O objetivo deste estudo é analisar como os professores de Matemática e da Língua Portuguesa que trabalham nas 8ª e 9ª séries de uma escola pública de Belém trabalham os conteúdos escolares e qual o nível de aproveitamento dos alunos, nestas disciplinas, com a promoção automática instituída no sistema de ciclos da rede municipal de Belém.

Assim, as questões que levanto para investigação são: (1) Como os professores de matemática e da língua portuguesa trabalham os conteúdos escolares no sistema de ciclos da rede municipal de Belém? (2) Qual o nível de aproveitamento escolar, em Matemática e Língua Portuguesa, dos alunos com a promoção automática instituída no sistema de ciclos da rede municipal de Belém?

Em relação à primeira questão, segundo os dados da pesquisa, a maioria dos alunos informou que no ensino da Matemática os professores utilizam o livro didático com mais frequência do que os professores da Língua Portuguesa. No entanto, os professores de Português viabilizam mais a leitura do que os de Matemática. Em termos pedagógicos, do ponto de vista dos alunos, os professores das duas disciplinas utilizam não apenas o livro como recurso pedagógico, mas também o diálogo.

Com relação à forma de avaliação de aprendizagem dos educandos, a pesquisa apontou que os professores avaliam os alunos com aplicação de provas escritas, nas duas disciplinas; com aplicação de atividades individuais que são trabalhadas mais na Língua Portuguesa, e por meio de frequência. Ou seja, percebe-se que tanto no ensino da Língua Portuguesa quanto na Matemática são levados em consideração a questão da participação do aluno em sala de aula em classe.

Entretanto, a análise das fichas de avaliação dos alunos da 8ª e 9ª séries aponta que os alunos encontram dificuldades de leitura e interpretação de textos, na língua portuguesa e na elaboração do raciocínio lógico e resolução de problemas na matemática. E, entre as duas disciplinas pesquisadas a Matemática é a que os alunos encontram mais dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Na pesquisa realizada com os docentes sobre de que forma eles trabalham os conteúdos, constatou-se que os mesmos se aproximam em termos de planejamento, mas em relação à prática pedagógica divergem. O professor de Matemática pauta-se em estratégias e recursos tradicionais de ensino, enquanto o professor de português busca desenvolver mais o pensar, a autonomia e a criatividade dos alunos, com recursos didáticos variados e lúdicos. Entretanto, em termos de avaliação é o professor de Matemática, que de forma explícita, expressa desenvolver uma avaliação formativa. O professor de Português não explicou como avalia o educando.

Os educandos, entretanto, na resposta do questionário, diferem dos professores ao apresentarem um olhar para a prática dos docentes das duas disciplinas, que se distancia da conteudista tradicional por não utilizarem os professores apenas o livro como recurso pedagógico, dialogarem com os alunos e efetivarem a avaliação como formativa.

Os dois professores entrevistados da língua portuguesa e matemática expressam não ser contra ao sistema de ciclos, mas problematizam a progressão automática, justamente pelo fato de a rede municipal de ensino não ter estrutura para desenvolvê-la. Esse não ter estrutura passa pelo número de alunos em classe, ressaltado pelo professor de português, mas também por questões de organização escolar: currículo, condições de trabalho e concepção de educação.

No respeitante à segunda questão do estudo, o aproveitamento escolar dos alunos das 8ª e 9ª séries do Sistema de Ciclos foi avaliado através de análises realizadas nas fichas de avaliação que os professores preenchem no decorrer do ano letivo. Onde os docentes avaliam o nível de aprendizagem dos educandos, com o objetivo de mensurar se eles conseguem compreender e analisar, de forma satisfatória, o conteúdo que foi ministrado em sala de aula.

Dessa forma, constatou-se que com relação ao aprendizado da Língua Portuguesa, os alunos pertencentes ao Ciclo de Formação IV da 8ª e V da 9ª séries, em sua maioria conseguem compreender, analisar e observar as relações entre as linguagens artísticas, relacionando as mesmas com outras áreas de conhecimento humano, como a Educação Física, Matemática, Ciências Filosofia, etc.

estabelecendo conexões entre as disciplinas estudadas, utilizando-as nos trabalhos individuais e coletivos.

Verificou-se também, que a maioria dos alunos possuem conhecimentos acerca dos diferentes momentos da História da Arte, seus aspectos estéticos predominantes, a tradição dos estilos e a presença desta tradição na produção artística contemporânea. Sendo capazes de refletirem e discutirem os múltiplos aspectos das relações comunicacionais dos alunos com a arte produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos (que trazem novos paradigmas perceptivos e novas relações de tempo/espço), bem como com o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo). Com capacidade de desenvolverem o domínio da expressão oral e escrita em diferentes situações de produção, conseguindo assim, ler e compreender textos em língua estrangeira, nas situações de comunicação, tendo como base apenas os conhecimentos de sua língua materna.

Sendo assim, pode-se afirmar que os alunos das duas séries possuem nível de aproveitamento escolar satisfatório, levando-se em consideração os números que a pesquisa conseguiu apurar. Encontrando-se basicamente no mesmo nível, no que se refere ao aprendizado da Língua Portuguesa

Com relação à pesquisa sobre o ensino da Matemática, com os alunos pertencentes ao Ciclo de Formação IV da 8ª e V da 9ª séries, constatou que a realidade do aprendizado nessa disciplina é bem complicada. Visto que a maioria dos alunos tem grande dificuldade em identificar saberes específicos desta área de conhecimento em situações práticas de sua realidade. E não conseguem estabelecer conexões entre os diversos saberes etnomatemáticos locais, regionais, nacionais e universais e não conseguem estabelecer relações com as demais áreas do conhecimento numa perspectiva intertranscultural.

Constatou-se também que apenas 30% dos alunos pesquisados estão capacitados para construir e reconstruir saberes lógico-matemáticos na busca de explicações e soluções de problemas, por meio de algoritmos algébricos e com números reais, e somente 10% se considera apto para solucionar problemas através de conhecimentos geométricos, gráficos e demais estratégias lógicas.

Em termos gerais os alunos da 8ª e 9ª séries se aproximam em termos de aproveitamento no campo das artes e comunicações, mas encontram dificuldades na leitura e interpretação de textos, na língua portuguesa, bem como na matemática em relação à elaboração do raciocínio lógico e na resolução de problemas. Ou seja, a Matemática consiste na disciplina de maior dificuldade de aprendizagem, seguida da Língua Portuguesa.

Diante de todo o exposto, o objetivo do estudo em analisar como os professores de Matemática e da Língua Portuguesa que trabalham nas 8ª e 9ª séries de uma escola pública de Belém trabalham os conteúdos escolares e qual o nível de aproveitamento dos alunos, nestas disciplinas, com a promoção automática instituída no sistema de ciclos da rede municipal de Belém, pode-se dizer que o Sistema de Ciclos é visto como favorável para a superação das desigualdades sociais presente na escola, provocada pela retenção, evasão e fracasso escolar. Objetiva possibilitar por meio de progressão continuada uma integração entre o currículo escolar e o tempo de aprendizagem dos educandos.

A implantação do sistema de ciclos precisa vir integrada a uma proposta pedagógica que em sua concepção de educação, currículo e estratégias pedagógica supere a prática tradicional, considerando que esta ação educativa centrada na transmissão dos conteúdos escolares pelo professor, não leva em conta os pressupostos de uma aprendizagem significativa, na qual o aluno é partícipe do processo educacional, relacionando os saberes escolares com os saberes experienciais dos educandos.

Na rede municipal de Belém o sistema de ciclos estava relacionado ao projeto educacional da Escola Cabana, com base na pedagogia de Paulo Freire, que objetivava uma formação crítica do educando, contrapondo à educação tradicional bancária.

Neste contexto o sistema de ciclos tinha uma finalidade clara, a transformação do sistema educacional, visando à ampliação do direito à educação e o processo de democratização escolar. Democratização que perpassava pela participação do aluno no processo educacional e a construção de uma identidade autônoma e crítica.

Nesta perspectiva, a estrutura do ensino em termos curriculares e o processo de avaliação foram alvos de mudanças, no período da escola cabana, incluindo-se a avaliação progressiva e formativa que substituiu a avaliação classificatória, grande responsável pelos altos índices de reprovação.

Com a mudança de gestão, o sistema de ciclos permaneceu, mas o projeto escola cabana não foi adiante. Não está clara qual é a concepção de educação que norteia a atual política e prática educacional da rede municipal de Belém. E as grandes queixas dos professores em termos do sistema de ciclos estão focadas na progressão automática.

O sistema de ciclos atualmente na rede de ensino de Belém, pela fala dos docentes, apresenta problemas entre os princípios teóricos e a prática, não tendo condições estruturais para efetivá-lo com qualidade. Mas apesar das dificuldades o professor de matemática aponta que melhorou o aproveitamento escolar dos educandos, mas no final de sua fala destaca que não é pelo sistema de ciclos que o aluno teve melhor aproveitamento e sim pelo trabalho do docente responsável e integrado aos alunos e pais.

Os alunos informam através do questionário que o sistema de ciclos não melhorou a forma de ensinar dos professores. Porém, percebe-se que o índice de reprovação dos educandos é bem pequeno. Ou seja, pode-se dizer, então que as duas disciplinas pesquisadas favoreceram o aproveitamento escolar dos alunos, inclusive que a aprovação automática obteve rendimento escolar satisfatório, o que implica dizer que o trabalho docente é o responsável pelo aproveitamento escolar dos alunos, mais do que o sistema de ciclos, tal como mencionou o professor de matemática.

As dificuldades no ensino-aprendizagem em ciclos de formação são evidenciadas também nas fichas de aproveitamento escolar dos educandos, quando expressam, por meio dos indicadores de aprendizagem dos conteúdos das disciplinas, não terem aproveitamento em atividades que requer leitura e interpretação de textos, na língua portuguesa, e a elaboração do raciocínio lógico e resolução de problemas na matemática. Atividades que exigem do educando, concentração, reflexão, e problematização.

Nas ciências biológicas, físicas e químicas o aproveitamento escolar não é significativo, mas já há um crescimento no campo das aptidões, principalmente na 8ª série. E os educandos expressam melhor aproveitamento nas disciplinas de arte e comunicação, disciplinas que possibilitam ao aluno o contato com a expressão artística, a criação, a verbalização e o contexto social.

As duas disciplinas de maior dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos é a matemática seguida da língua portuguesa, mas este problema de aproveitamento nestas disciplinas também se faz presente em escolas sem o sistema de ciclos. Se o sistema de ciclos não está contribuindo para a aprendizagem do educando nestas disciplinas, especificamente, onde está o problema do aproveitamento escolar do educando? A questão do sistema de ciclos e da progressão automática continua, desta forma, polêmica e aberta a novas investigações.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. (1997). *Escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola.
- Barreto, E. S. S., & Mitrulis, E. (1999). Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa-Portugal: Edições 70.
- Belém. Secretaria Municipal de Educação. (1999). *Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular*. *Cadernode Educação*, n. 1. Belém: SEMEC.
- Belém. Secretaria Municipal de Educação. (2003). *Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana: orientações para a organização do planejamento escolar 2003*. SEMEC: Belém.
- Belém. Secretaria Municipal de Educação. (2004). *Travessias inclusivas de saberes: o projeto político-pedagógico da Escola Cabana de Belém (1997-2004)*. Belém, SEMEC.
- Belém. *Resolução nº 022/04 – CME Belém*, 16 dez. 2004. Dispõe sobre a organização e diretrizes curriculares do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação, nas escolas da rede pública do Sistema de Ensino de Belém, e dá outras providências. Recuperado em 21 de julho de 2012, de http://www.cmebelelem.com.br/docs/Re022_04.pdf.
- Bertagna, R. H. (2003) *Progressão continuada: limites e possibilidades*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP.
- Brandão, C. R. (2002). *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (2010). *Censo escolar*. Aprovação por série – ensino fundamental de 8 e 9 anos (série nova). Rio de Janeiro: IBGE.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Chizzotti, A. (1998). *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. (3aed.). São Paulo: Cortez.
- Delgado, A. C. (2005). *Um olhar epistemológico sobre a política de formação contínua docente da escola cabana*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará, Pará.

- Dias, V.E.M. (2005). Ciclos e Progressão Continuada no Estado de São Paulo: Faces de uma mesma “moeda”. In: Anped. www.anped.org.br. Acessado em 05 de abril, 2016.
- Fonseca, Z. V. D. (2009). *A escola cabana e a concepção de qualidade social de educação como política pública educacional para Belém/PA (1997-2004)*. Dissertação de Mestrado, da Universidade Federal do Pará, Pará.
- Franco, C. (2004). Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25.
- Freitas, B. (1980). *Escola, Estado e sociedade*. (4a ed.). São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Educação e mudança*. (4a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. (12a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., & Nogueira, A. (1989). *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. (2 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gadotti, M. Por que progressão continuada? In: *RBEP*, v. 84, n. 206/207/208, p. 221-224, jan./dez. 2003.
- Gadotti, M., & Romão, J. E. (2011). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. (12aed.). São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4aed.). São Paulo: Atlas.
- Glória, M.A.D. (2003), “A Escola dos que passam sem saber” a prática da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. V.30, n.2, p.231-250.
- Glória, M.A.D e Mafra, A.L. (2004). *Educação e Pesquisa*. A prática da não retenção escolar na narrativa de professores do Ensino Fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. São Paulo. V.30, n.2, p.231-250.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo demográfico*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2014). *População estimada*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Krug, A. (2007). *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação.

- Lahóz, A. C. (2001). Na nova economia a educação é um insumo cada vez mais importante. Com investimentos, políticas consistentes e continuidade, o Brasil melhora suas chances de prosperar. In: *Revista Exame*. Ano 34, n. 75, abr.
- Lima, E. S. (2000). *Ciclo de formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: GEDH.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo-SP: EPU.
- Machi, M. (2009). *A progressão continuada no sistema de ciclos, a atuação e a formação do professor*. 144f. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Júlio Mesquita Filho – Campus de Marília.
- Mainardes, J. (2009). *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez.
- Mainardes, J. (2006). Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectiva para a pesquisa. São Paulo. Educação e Pesquisa. V.32, nº1, 11-30.
- Marconi, M., & Lakatos, E. M. (1982). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo-SP:Atlas.
- Marcondes, M. I., Teixeira, E.,& Oliveira, I A. (2011). Prefácio: abordagens teóricas e construções metodológicas: algumas reflexões. Marcondes, M. I., Teixeira, E.,& Oliveira, I A. (Orgs.).*Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação*. Belém-Pará: EDUEPA.
- Minayo, M. C. S. (2008). O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M.C.S. & Gomes, S.F.D.R. (orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (27a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moura, T. M. M. (2004). *A prática pedagógica de alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. (3a ed.). Maceió: EdUFAL.
- Noronha, O. M. (2002) *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas, SP: Alínea.
- Oliveira, I.A., Mota Neto, J. C. (2011) A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. Marcondes, M. I., Teixeira, E. & Oliveira, I. A. (orgs.). *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Belém-Pará: EDUEPA
- Oliveira, I. A.(2006).*Filosofia da educação: reflexões e debates*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Oliveira, I. A., Fonseca, M. J. C. F. & Santos, T. R. L. (2010). A entrevista na pesquisa educacional. Marcondes, M. I., Teixeira, E. & Oliveira, I. A. (orgs.). *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Belém-Pará: EDUEPA.
- Paro, V. H. (2001). *Reprovações escolares: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã.
- Pojo, O. C. (2006). *Entre saberes e prática: A alfabetização de jovens e adultos no MOVA Belém*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Perrenoud, P.H. (2004). *Os ciclos de aprendizagem*. Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed.
- Penin, S. (1995). *Cotidiano e escola*. São Paulo: Cortez, 1995.
- Resque, M. S. (2005). *O currículo de ciências via tema gerador: desafios docentes na Escola cabana Belém*. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Pará.
- Santos, C. G., Castro, S. S. B. & Dias, W. M. C. G. (2012). A presença de Paulo Freire no ensino fundamental da escola Cabana. Santos, C.G., & Oliveira, I. A. *Presença de Paulo Freire na Escola Cabana (1997 a 2004)*. Mimeo. Belém-Pará: NEP-UEPA.
- Santos, J. G. (2003). Ciclos de aprendizagem: as duas faces da política educacional municipal. In: Machado, E. M. & Cortelazzo, I. B. C. (Org.). *Pedagogia em debate: desafios contemporâneos*. Curitiba-PR: Universidade Tuiuti do Paraná-UTP. Livro virtual Disponível em: <http://www.utp.br/mestradoeducacao/peddc.html>. Acesso em: 23 out. 2013.
- Soldatelli, M. M. (2006). *Educação sexual e condições de ensino: Implicações na Corporeidade de Alunos do Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado da Universidade de Passo Fundo.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS MATEMÁTICAS

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

DISSERTAÇÃO: ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM POR CICLOS: consequências no aproveitamento escolar dos educandos em Matemática e Língua Portuguesa

MESTRANDO: ALMIR FERREIRA APOLUCENO

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES DE CIÊNCIAS MATEMÁTICAS

I – DADOS PESSOAIS

- 1.1. Nome
- 1.2. Idade
- 1.3. Sexo
- 1.4. Formação:
- 1.5. Instituição que trabalha:
- 1.6. Tempo de trabalho na Instituição
- 1.7. Série/Turma em que leciona:

II – O SISTEMA DE CICLOS NAS ESCOLAS

- 2.1. Você participou do processo de implantação do sistema de ciclos na Rede Municipal de Belém?
- 2.2. Você considera que o sistema de ciclos implantado na Rede Municipal de Belém melhorou a qualidade da educação nas escolas. Justifique a resposta.
- 2.3. Para você, quais os pontos positivos e os negativos do sistema de ciclos?
- 2.4. Como você avalia o processo de avaliação no sistema de ciclos na Rede Municipal de Belém?

III – A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SISTEMA DE CICLOS

- 3.1. Como você planeja as atividades do ensino da matemática no sistema de ciclos?
- 3.2. Como você trabalha os conteúdos da matemática?
- 3.3. Quais estratégias metodológicas você utiliza?
- 3.4. Quais recursos didáticos são utilizados?
- 3.5. Como você avalia os alunos no sistema de ciclos?
- 3.6. Os alunos no sistema de ciclos melhoraram o aproveitamento escolar? Se sim, em que aspectos pedagógicos?
- 3.7. Na rede há promoção automática do educando? Se sim, como você avalia esta promoção em termos de aproveitamento escolar do educando?

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

DISSERTAÇÃO: ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
POR CICLOS: CONSEQUÊNCIAS NO APROVEITAMENTO ESCOLAR DOS
EDUCANDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

MESTRANDO: ALMIR FERREIRA APOLUCENO

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

I – DADOS PESSOAIS

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Formação:
5. Instituição que trabalha:
6. Tempo de trabalho na Instituição:
7. Série/Turma em que leciona:

II – O SISTEMA DE CICLOS NAS ESCOLAS

2.1. Você participou do processo de implantação do sistema de ciclos na Rede Municipal de Belém?

2.2. Você considera que o sistema de ciclos implantado na Rede Municipal de Belém melhorou a qualidade da educação nas escolas? Justifique sua resposta.

2.3. Para você, quais os pontos positivos e os negativos do sistema de ciclos?

2.4. Como você avalia o processo de avaliação no sistema de ciclos na Rede Municipal de Belém?

III – A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SISTEMA DE CICLOS

3.1. Como você planeja as atividades do ensino da língua portuguesa no sistema de ciclos?

3.2. Como você trabalha os conteúdos da língua portuguesa?

3.3. Quais estratégias metodológicas você utiliza?

3.4. Quais recursos didáticos são utilizados?

3.5. Como você avalia os alunos no sistema de ciclos?

3.6. Os alunos no sistema de ciclos melhoraram o aproveitamento escolar? Se sim, em que aspectos pedagógicos?

3.7. Na rede há promoção automática do educando? Se sim, como você avalia esta promoção em termos de aproveitamento escolar do educando?

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO – ALUNOS

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

DISSERTAÇÃO: ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
POR CICLOS: CONSEQUÊNCIAS NO APROVEITAMENTO ESCOLAR DOS EDUCANDOS

MESTRANDO: ALMIR FERREIRA APOLUCENO

QUESTIONÁRIO – ALUNOS

I – DADOS PESSOAIS

1.1 Nome:

1.2 Idade:

1.3 Sexo:

1.4 Instituição:

1.5 Série/Turma:

1.6 Já passou pelas experiências de: reprovação e evasão escolar? () Sim () Não
Quando? Comente sobre essa experiência.

1.7 Já foi promovido automaticamente para a série seguinte sem aproveitamento escolar? () Sim () Não. Quando? Comente sobre essa promoção.

II- O SISTEMA DE CICLOS NAS ESCOLAS

2.1 Você considera que o sistema de ciclos implantados na Rede Municipal de Belém melhorou a forma de ensinar dos professores nas escolas: () Sim () Não.
Justifique a resposta:

2.2 Marque as assertivas que você considera correta em relação ao sistema de ciclos:

- a) possibilita ao aluno aprender os conteúdos mais facilmente. ()
- b) facilita ao aluno passar para a série seguinte com aprendizagem de conteúdos. ()
- c) facilita ao aluno passar para a série seguinte sem aprendizagem de conteúdos. ()
- d) evita a reprovação do aluno. ()
- e) o ensino acompanha o ritmo de aprendizagem do aluno. ()
- f) motiva o aluno a participar da vida da escola. ()

III- A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SISTEMA DE CICLOS

3.1 Os professores de matemática e língua portuguesa planejam suas atividades de ensino? () Sim () Não

Se sim, o planejamento leva em conta a realidade social, cultural e de vida dos alunos?

() Sim () Não

Se sim, de que forma?

3.2 Como o(a) professor(a) de matemática e de língua portuguesa trabalham os conteúdos de sua disciplina? Marque as assertivas que você considerar pertinentes.

3.2.1 Professor(a) de Matemática

- a) usa diferentes atividades educacionais ()
- b) usa apenas o quadro de giz ou branco ()
- c) utiliza slides e filmes ()
- d) utiliza revistas, jornais, materiais reciclados ()
- e) usa o livro didático ()
- f) possibilita a leitura e a interpretação de textos ()
- g) faz o aluno pesquisar em livros e em internet ()
- h) realiza passeios e atividades extraclasse ()
- i) dialoga com os alunos ()
- j) faz da aula um momento agradável ()
- k) favorece a aprendizagem do aluno ()

3.2.2 Professor(a) de Língua Portuguesa

- a) usa diferentes atividades educacionais ()
- b) usa apenas o quadro de giz ou branco ()
- c) utiliza slides e filmes ()
- d) utiliza revistas, jornais, materiais reciclados ()
- e) usa o livro didático ()
- f) possibilita a leitura e a interpretação de textos ()
- g) faz o aluno pesquisar em livros e em internet ()
- h) realiza passeios e atividades extraclasse ()
- i) dialoga com os alunos ()
- j) faz da aula um momento agradável ()
- k) favorece a aprendizagem do aluno ()

3.3 Como os alunos são avaliados em termos de aproveitamento escolar pelos professores de matemática e língua portuguesa? Marque as assertivas que você considera pertinentes.

3.3.1 Professora(a) de Matemática

- a) por meio de provas ()
- b) por meio de atividades de pesquisa ()
- c) por meio de diferentes atividades realizadas no cotidiano da escola ()
- d) atividades individuais ()
- e) atividades em grupo ()
- f) considera a frequência do aluno ()
- g) considera a participação do aluno em sala ()
- h) se o aluno não apresenta aproveitamento escolar reprova o aluno ()
- i) se o aluno não apresenta aproveitamento escolar aprova o aluno, permitindo passar para série mais adiantada ()
- j) concorda que o aluno passe para a série seguinte sem aproveitamento escolar ()
- k) concorda que o aluno passe para a série seguinte com domínio do conteúdo escolar ()

3.3.2 Professor(a) de Língua Portuguesa

- a) por meio de provas ()
- b) por meio de atividades de pesquisa ()
- c) por meio de diferentes atividades realizadas no cotidiano da escola ()
- d) atividades individuais ()
- e) atividades em grupo ()
- f) considera a participação do aluno em sala ()

- h) se o aluno não apresenta aproveitamento escolar reprova o aluno ()
- i) se o aluno não apresenta aproveitamento escolar aprova o aluno, permitindo passar para série mais adiantada ()
- j) concorda que o aluno passe para a série seguinte sem aproveitamento escolar ()
- k) concorda que o aluno passe para a série seguinte com domínio do conte escolar ()

ANEXOS:
REGISTRO SÍNTESE
CICLO DE FORMAÇÃO III