



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E AÇÃO DOCENTE

ESTUDO DO CICLO NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Maria Iza Pinto de Amorim Leite
(UESB)³⁸⁰

RESUMO

O projeto de pesquisa realizado nas escolas municipais de Vitória da Conquista, Bahia, envolveu duas turmas de graduandos do IV e V semestres do curso de Pedagogia da Uesb, como parte das atividades desenvolvidas em Didática I. No segundo semestre letivo de 2005, o projeto foi re-estruturado, incluindo as disciplinas: Didática II, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Através de observações, entrevistas e registros, os graduandos-pesquisadores analisaram a prática educativa desenvolvida pelos que transitam o cotidiano escolar. Puderam conhecer um pouco mais do funcionamento das escolas, bem como suas dificuldades, conquistas, erros e acertos. Observaram sinais característicos de várias tendências pedagógicas, predominando, na prática, ações tradicionais e, no discurso, intenções renovadoras. Retornando às unidades escolares, na segunda etapa do trabalho, recomeçaram as observações e entrevistas voltando o olhar, também, para o tratamento dispensado às pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE), para a estrutura pedagógica e operacionalização do Ciclo de Formação Humana e do Projeto Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Reaja), na rede municipal de educação de Vitória da Conquista. Concluíram que esse trabalho foi importante não só para aqueles que ainda não atuam na área de educação, mas, também, para todos os demais graduandos, pois puderam refletir sobre sua ação pedagógica. Puderam constatar que, de um modo geral, as escolas não vêm desenvolvendo, na prática, as propostas metodológicas que constam no Projeto do Reaja nem do Ciclo de Formação Humana. Isso acontece porque falta aos professores o conhecimento dos fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam essas duas políticas da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista. Às escolas faltam condições operacionais que favoreçam a realização dessas políticas. Falta também, aos professores, oportunidade para estudo específico em relação ao atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. Este artigo aborda os estudos e resultados em relação à operacionalização do Ciclo na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista.

³⁸⁰ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb. E-mail: iza@uesb.br.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

INTRODUÇÃO

O processo educativo compreende um contexto abrangente que inclui o campo social, político e econômico, exigindo do pedagogo, não só o domínio de conteúdos específicos das disciplinas escolares, mas, também, o envolvimento com a pesquisa educacional que possibilitará a melhor compreensão do contexto social, político, econômico e educacional em que atua. Para sua formação profissional é imprescindível que o graduando, ao longo do curso, tenha contatos com as escolas da comunidade para conhecer o cotidiano escolar, suas necessidades, seus problemas e seus avanços. (LIBÂNEO, 2004).

Este artigo faz um recorte dos resultados alcançados numa pesquisa realizada nas escolas municipais de Vitória da Conquista, Bahia, envolvendo duas turmas de graduandos do IV e V semestres do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), turnos matutino e noturno, no primeiro e segundo semestres letivos de 2005. A pesquisa, coordenada pelas professoras Maria Iza Pinto de Amorim Leite (Didática I e II), Dirce Maria Teixeira (Educação de Jovens e Adultos) e Selma Norberto Matos (Educação Especial), teve a finalidade de analisar o processo ensino-aprendizagem tendo como suporte teórico os conteúdos estudados nas disciplinas: Didática I e Didática II - tendências e abordagens pedagógicas e ciclo de aprendizagem; Educação de Jovens e Adultos – princípios e métodos de educação de pessoas jovens e adultas; Educação Especial – concepção de Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE), do senso comum a conceitos científicos, numa perspectiva inclusiva. Este artigo focalizará apenas os estudos e resultados relacionados às tendências pedagógicas e ao ciclo.

Foi imprescindível, para a realização deste trabalho, a contribuição da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (SMED) através dos professores das escolas envolvidas neste projeto. Sem terem cursado as disciplinas



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

envolvidas na pesquisa, os professores, alunos e funcionários de cada escola municipal foram os mestres que mostraram aos graduandos que pretendem se formar pedagogos, a realidade social, política e pedagógica vivenciada pelas escolas conquistenses. A colaboração dos profissionais que atuam na escola proporcionou momentos de aprendizagem em que os graduandos puderam aprender muito. É somente a partir do cotidiano escolar que os estudantes poderão vislumbrar o campo de atuação dos profissionais que militam no campo da educação.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar tendências predominantes na prática pedagógica de docentes/discentes nas escolas municipais de Vitória da Conquista. Foram definidos como objetivos específicos: Analisar as características de cada uma das tendências pedagógicas; Identificar o papel da escola na ótica de professores, coordenadores, diretores, pais, alunos e funcionários da escola; Analisar a estrutura da escola no que se refere às instalações físicas e ao funcionamento do processo ensino-aprendizagem; Analisar o cotidiano da ação docente na escola; Analisar o cotidiano da ação discente na escola; Identificar a(s) tendência(s) pedagógica(s) que mais se aproxima(m) da prática vivenciada na escola.

A metodologia de trabalho, de cunho predominantemente qualitativo, desenvolveu-se por meio da observação, da análise e do registro sistemático, através de memórias diárias e de estudos teóricos específicos. Entre as atividades desenvolvidas pode-se destacar: Estudo e produção de texto sobre as tendências pedagógicas; Elaboração de roteiro para a excursão, para as visitas e para as entrevistas; Excursão pelo bairro e nas dependências da escola; Visitas e observações em escolas municipais; Acompanhamento das ações de alunos em sala de aula; Elaboração e análise de memória escrita de cada visita; Entrevistas semi-estruturadas com professores, alunos, funcionários, pais, coordenação e direção da escola; Análise das entrevistas; Elaboração e apresentação de relatório final.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Os estudos realizados nas disciplinas Didática I e Didática II, as visitas e observações nos bairros em que se encontram as escolas pesquisadas e no interior de cada escola, possibilitaram aos graduandos, além do confronto teoria-prática, o contato com professores, alunos e funcionários no exercício de ações que constituem o cotidiano da sala de aula e da escola e, conseqüentemente, a melhor compreensão da dinâmica do processo ensino-aprendizagem na educação oferecida na rede municipal de Vitória da Conquista.

Este trabalho, no que se refere ao estudo das tendências pedagógicas e do Ciclo, envolveu diferentes sujeitos: Profissionais e alunos de escolas públicas municipais de Vitória da Conquista; Graduandos do 5º semestre do curso de Pedagogia da UESB; e Professores das disciplinas Didática I, Didática II. O projeto foi iniciado em março de 2005. As etapas de observações e registros se estenderam até o final do ano letivo nas escolas municipais (início do mês de dezembro). As discussões e elaboração do relatório final se estenderam por dois semestres letivos na Uesb, terminando no final do mês de janeiro de 2006. Participaram desta pesquisa treze escolas municipais, em Vitória da Conquista. Os graduandos do turno matutino trabalharam nas escolas municipais cujos professores atuam com o Ciclo de Aprendizagem. Os graduandos do turno noturno acompanharam professores e alunos do Projeto Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – Reaja (os resultados referentes ao Reaja não serão abordados neste artigo). Também fez parte da pesquisa uma escola do município de Poções, onde residem as graduandas pesquisadoras.

A partir dos relatórios elaborados pelas equipes de graduandos, foi montado o relatório unificado (LEITE, 2006) apresentado aos professores da Rede Municipal e à comunidade acadêmica no I Seminário de Didática e Práticas Pedagógicas – I Sedippe, no período de 2 a 10 de junho de 2006, quando foi distribuído em CD-Room aos que participaram do seminário. Este artigo faz um recorte desse relatório e trata das discussões e resultados obtidos em relação às



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

tendências pedagógicas evidenciadas na operacionalização do Ciclo nas escolas municipais de Vitória da Conquista.

As tendências pedagógicas norteiam o processo ensino-aprendizagem interferindo no desenvolvimento da prática educativa vivenciada nas escolas. Essa prática sempre ocupou espaço nos estudos, pesquisas e debates educacionais. Entender as tendências pedagógicas que lhe dão suporte é fundamental para compreender o funcionamento do processo ensino-aprendizagem.

Na história da educação brasileira vimos que esta foi norteadada por diversas tendências pedagógicas. Segundo Libâneo (1992; 2004), essas tendências podem ser classificadas em: Liberais (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada, Pedagogia Tecnicista) e Progressistas (Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos). Gadotti (2004) defende uma Pedagogia da Práxis e Perrenoud (apud ANDRÉ, 1999) propõe a Pedagogia das Diferenças.

A Pedagogia Tradicional muito se distanciou de seu objetivo primeiro que pretendia a transmissão cultural e a formação geral do homem. Caracteriza-se pelo abismo criado entre o professor, possuidor de todo o conhecimento, e o aluno, cuja função era absorver, sem questionamento, os conteúdos que lhe eram repassados pelo professor. Encontra-se, decorrente dessa tendência, uma abordagem tradicional do processo de ensino. Com uma prática centrada na repetição, os alunos memorizam a matéria a fim de reproduzi-la em provas.

A Pedagogia Renovada surge em contraposição à Pedagogia Tradicional dando origem a várias correntes, dentre elas: Pedagogia Progressivista; Pedagogia não-diretiva; Pedagogia Ativista-espiritualista e Pedagogia culturalista. Os papéis do professor e do aluno ganham novo enfoque: o aluno passa a ser o centro do processo, cabendo ao professor a tarefa de criar condições para que a aprendizagem aconteça. Considera o aluno como aquele que constrói o seu próprio conhecimento, incentivado e orientado pelo professor. A aprendizagem ocorre por



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

meio de atividades como pesquisas, experimentações, projetos, estudos individuais e em grupo, possibilitando ao aluno pensar de forma autônoma.

A Pedagogia Tecnícista difundiu-se devido ao fato de corresponder ao contexto ideológico do regime militar (meados dos anos 60 até meados dos anos 80). Imposta no âmbito escolar, caracterizou-se por utilizar meios extremamente técnicos visando transpor para a escola os conceitos de eficácia e eficiência da indústria manufatureira. Pautada na tecnologia da instrução, utiliza-se de recursos metodológicos como a Instrução Programada e os Módulos de Ensino. A abordagem comportamentalista, resultante dos princípios behavioristas, marca o ensino nesta tendência.

A Pedagogia Libertadora, sob os ideais freirianos aplicados à educação de adultos, tem como principal característica a discussão de temas sociais e políticos, partindo da realidade social do aluno. O professor é o coordenador das atividades que se organizam sempre em ação conjunta com os alunos, partindo de temas geradores que contribuirão para ampliar e sedimentar os conhecimentos.

A Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, inspirada no materialismo histórico-dialético, valoriza a escola pública e a ação docente visando um ensino de qualidade para as classes populares. Nesta pedagogia, os conteúdos sistematizados são de fundamental importância para o aprendizado desde que confrontados com a realidade social do aluno. É a partir desses conteúdos que o indivíduo terá condições de interpretar as experiências da vida concreta. A Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos atribui grande importância ao papel político e social da escola, responsável pela formação da autonomia e da consciência crítica de cada aluno frente às realidades sociais de modo a haver transformação individual e coletiva.

A Pedagogia da Práxis tem sua origem na Pedagogia do Diálogo, defendida por Moacir Gadotti (2004). A ideia do diálogo não significa necessariamente que a relação entre mestres e discípulos deva ser amigável. Pelo contrário, esta deve ser



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

de conflito, contribuindo para que o aluno construa o conhecimento a partir do seu posicionamento crítico a respeito dos problemas sociais. A Pedagogia da Práxis, também denominada Pedagogia do Conflito, inspirada na dialética marxista, não procura esconder o conflito e a contradição, ao contrário, afronta-os e procura colocá-los à mostra. Uma característica significativa desta pedagogia é a ação transformadora, unindo a teoria a uma prática reflexiva.

A Pedagogia das Diferenças é proposta por Perrenoud como uma forma de lutar contra o fracasso escolar que vinha sendo associado à situação sócio-econômica desfavorável dos alunos.

A Pedagogia Diferenciada propõe uma análise profunda dos mecanismos que geram as diferenças sócio-econômicas e busca uma educação que valorize cada aluno e desenvolva suas potencialidades tendo em vista uma atuação crítica diante da realidade em que vive. O atendimento às diferenças é uma das características da organização do ensino em Ciclos.

A organização da escola em ciclos nasce da necessidade de vencer os entraves existentes ao desempenho escolar, impedindo que muitos chegassem a concluir, ao menos, o ensino fundamental. Era primordial conceder às escolas um caráter acolhedor e incluyente em contraposição aos métodos seletivos até então vigentes. (AGUIAR, 2005). Autores como Silva; Davis (1993), Sousa (1998), Leite (1999), Freitas (2004), Jacomini (2004), Gomes (2005), Dias (2005), Knoblauch (2003), Rodrigues (2005) e Mainardes (2005) analisaram os antecedentes e as experiências de implantação do sistema de ciclos em algumas escolas públicas, nas diferentes regiões do Brasil.

Não resta dúvidas de que a proposta do Ciclo, quando fruto de decisões resultantes de um processo democrático de discussões e consultas, constitui-se numa boa proposta político-pedagógica. É preciso, entretanto, para implementá-la, garantir as condições necessárias à operacionalização das ações que propõe. Para que a organização do ensino em ciclos se operacionalize e atinja os objetivos



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

perseguidos é necessário, segundo Silva; Davis (1993): garantir em todas as séries do ensino fundamental o sistema de promoção automática; organizar as classes apenas e exclusivamente por faixa etária; desestimular os remanejamentos; instrumentalizar o professor para trabalhar com grupos heterogêneos; estabelecer um sistema de acompanhamento contínuo do processo de implantação da inovação educacional; criar sistemáticas de avaliação e controle que garantam patamares mínimos de desempenho; informar a sociedade civil como forma de dar continuidade às mudanças propostas.

A escola brasileira vem sendo organizada, tradicionalmente, numa estrutura de seriação.

Com a nova LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1997), aparece no cenário da legislação educacional a proposta da progressão continuada que se propõe a superar as dificuldades e problemas decorrentes da seriação, em especial, o fracasso escolar, a reprovação, a repetência e o abandono, fatores que têm contribuído para aumentar a distorção idade/série entre os estudantes brasileiros.

A idéia de progressão continuada não pode se confundir com a “promoção automática” que não soluciona os problemas causados pela “cultura da repetência”. A promoção automática e a cultura da repetência em nada contribuem para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. A então presidente do Inep, Maria Helena Guimarães de Castro afirma:

temos que superar a cultura da repetência. Mas a saída não é a promoção automática. A organização do sistema educacional em ciclos pode ser mais produtiva. Neste sistema, a reprovação se dá na passagem de um ciclo para outro e não anual, como ocorre quando o ensino está organizado em séries. Entretanto, a organização dos ciclos pressupõe investir pesadamente em formação de professores, reformulação do material didático e em mecanismos permanentes de avaliação. Nos ciclos os alunos devem ser distribuídos em turmas menores e



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

precisam receber atendimento fora da sala de aula. (INEP, 1999, p. 1).

Uma das principais barreiras à implementação da progressão continuada é a prática, já tradicional nas escolas, de uma avaliação classificatória bastante arraigada no cotidiano do professor e dos alunos, com grande ênfase nos instrumentos de medida. Classificar os alunos reprovando-os ou promovendo-os chega a constituir-se no objetivo de todo o trabalho desenvolvido nas escolas brasileiras. Com isso fica legitimada a reprovação que interrompe a progressão do aluno em seus estudos e, conseqüentemente, a aquisição daqueles conhecimentos que a estrutura curricular da escola definiu como metas para cada etapa da escolaridade.

A implantação dos ciclos, ao prever a progressão continuada, supõe tratar o conhecimento como processo e, portanto, como uma vivência que não se coaduna com a idéia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno é situado como sujeito da ação, que está continuamente sendo formado, ou melhor, se formando, construindo significados, a partir de relações dos homens com o mundo e entre si. A natureza dinâmica, relativa e plural do conhecimento ganha centralidade, opondo-se à noção do conhecimento como algo estático, que se traduz em um rol de conteúdos e habilidades a serem dominados pelos alunos, em um dado tempo, de modo cumulativo, desconsiderando-se as diferenças individuais e sócio-culturais dos alunos, o que tem resultado, historicamente em nosso sistema de ensino, na exclusão e seletividade de parcela significativa dos que nele ingressam. (SOUSA, 1998, p. 1-2).

Modificar a estrutura do ensino de uma organização seriada para a progressão continuada é um empreendimento que não pode ser feito, simplesmente, por decreto. Implica em mudanças significativas do pensar e fazer a educação e o ensino. Enquanto o conhecimento for considerado uma doação da escola e do professor para alunos que, passivamente, se encarregam de armazená-lo por algum



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

tempo até que dele se livrem ao responderem os testes e provas, será impossível derrubar a prática da aferição do rendimento do aluno através de provas que têm como objetivo apenas a classificação.

A adoção de um processo de ensino e de avaliação que busque acompanhar e possibilitar a construção e a apropriação do conhecimento, como requer a progressão continuada, exige, segundo Sousa (1998), a disponibilidade de uma série de recursos, entre eles: infra-estrutura da escola de modo a permitir a formação dos agrupamentos que se fizerem necessários durante o percurso escolar dos alunos; profissionais de educação capazes de elaborar e aplicar instrumentos de avaliação diagnóstica que possibilitem o agrupamento adequado dos alunos; elaboração de programas de ensino específicos para cada agrupamento de alunos, o que requer disponibilidade de tempo do professor; registro sistemático do desenvolvimento de cada aluno tendo em vista a programação e reprogramação constantes do trabalho.

Pode-se ainda acrescentar a necessidade de rever as condições de ensino no que diz respeito ao elevado número de alunos por turma, a sobrecarga dos programas e a rigidez dos horários que têm conduzido a uma prática obrigatória do ensino expositivo e inviabilizado a tentativa de ações voltadas para a participação efetiva dos alunos na construção de suas experiências de aprendizagem.

A idéia de progressão continuada foi, inicialmente, fruto dos esforços da utopia liberal que pretende uma escola eficaz para todos, pautada numa perspectiva economicista, buscando liberar fluxos, diminuir os gastos e ensinar tudo a todos dentro do sistema capitalista. Baseada no respeito ao ritmo individual e em recursos pedagógicos apropriados para o desenvolvimento da criança, a progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar e, conseqüentemente, modifica a forma de avaliar. (FREITAS, 2004).

A progressão continuada possui como base organizacional os ciclos e não o ano civil, ou seja, mais do que os critérios administrativos, os critérios pedagógicos passam a ser o



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

principal referencial que orienta a organização escolar. Os ciclos pressupõem *respeitar* os modos e ritmos distintos de aprendizagem dos alunos e as suas experiências individuais e sociais. Dessa forma, a organização escolar em ciclos administra o tempo e espaço escolar de modo a adequar a organização curricular ao particular desenvolvimento do aluno. A progressão continuada surgiu, então, como uma proposta político-pedagógica alternativa e democrática. (DIAS, 2005, p. 5).

Não se pode negar que a progressão continuada representa um enorme avanço no sistema educacional, porém, é necessário que os professores modifiquem sua concepção de ensino, escola, aprendizagem e avaliação no sentido de promover a aprendizagem de seus alunos.

A adoção do regime de progressão continuada e a concretização de seus resultados dependem de uma alteração radical na concepção de ensino, escola, aprendizagem e avaliação. Significa romper com preconceitos e resistências ao que já se comprovou cientificamente: que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições de tempo e recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento. (CAMARGO, 1999 apud RAVAGNANI, 2003, p.03).

Segundo Arelaro (2003), organizar o ensino em ciclos requer sérias mudanças em toda a estrutura escolar, o que só será possível a partir do momento em que a educação se tornar um direito de todos os indivíduos, garantindo-se também que crianças, jovens e adultos possam permanecer na escola e que o ensino seja de qualidade. Acerca do conceito de “qualidade”, a autora alerta ser algo muito subjetivo, dependendo da visão de mundo do professor.

Não há, na maioria dos professores, a conscientização de que o direito à educação se estende a todos, não se limitando apenas àqueles considerados “aptos” a serem promovidos na educação. Por razões históricas, a negação do direito à educação sempre esteve presente no sistema educacional brasileiro, e isto



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

interfere no modo de ação dos educadores, dificultando o entendimento da lógica excludente e seletiva que está presente no sistema de seriação (JACOMINI, 2004).

As crianças das camadas populares são colocadas em condições de instrução menos exigentes, em classes especiais; os conteúdos são reduzidos ao mínimo; o currículo é adaptado às suas 'condições' etc. a proposta, hoje tão freqüente, vai nessa direção: facilitar a passagem de série, eliminar a reprovação por decreto, mas mantendo a cultura seletiva, hierarquizadora, seriada e gradeada. [...]. A retomada da velha função da escola – educar – leva a que a velha função docente - ensinar -, seja avaliada enquanto um dos componentes dessa função educativa mais ampla. (ARROYO, 1992, p. 49 e 52).

No empreendimento de qualquer mudança na organização e funcionamento do ensino formal, é necessário o engajamento entre professores, pais e alunos que precisam ser ouvidos, considerados e devidamente assessorados. Se não se levam em conta os principais personagens do processo, qualquer tentativa de mudança fica apenas em nível de projetos, propostas, portarias, leis e decretos. Por melhores que sejam as propostas de mudança, isto não basta. É preciso que elas atendam aos reais interesses e necessidades das escolas e que sejam compreendidas pelos protagonistas responsáveis pela sua implementação. A implantação de uma nova metodologia que supere a postura tradicionalmente mantida nas escolas requer que se leve em conta, realmente, os sujeitos envolvidos: suas carências, necessidades e aspirações.

Além do envolvimento dos sujeitos da ação educativa é necessária, para a implementação de medidas que envolvam uma nova organização estrutural e metodológica, a articulação entre escola, Secretaria de Educação e órgãos governamentais. É da articulação da Secretaria de Educação com os órgãos governamentais que virá o suporte político e econômico para a concretização, em cada sala de aula, das medidas propostas em projetos e instrumentos legais. Sem



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

essa articulação, medidas em prol de uma metodologia mais eficiente no processo ensino-aprendizagem nunca serão implementadas.

A escola pode ser melhor, menos perversa do que a que aí está. A escola pode, ainda que progressiva e lentamente, deixar de ser um instrumento que ratifica a exclusão social que vem se avolumando nas últimas décadas. A articulação entre escola, Secretarias de Educação e órgãos governamentais em diferentes instâncias, talvez seja um dos pontos chave para que isso aconteça.

Só assim poder-se-ão empreender mudanças no sentido de uma redemocratização da escola, de treinamentos e atualização mais sistemáticos dos professores, de condições favoráveis para o ensino, otimizando as condições de trabalho do professor, e para a aprendizagem, minimizando as carências que vêm inviabilizando o acesso e a permanência do aluno na escola pública.

Entre os argumentos favoráveis à implantação e continuidade do ciclo, pode-se abordar: superação dos pontos negativos da seriação; prioridade à aprendizagem do aluno; superação de uma metodologia tradicional de ensino que vem se mostrando inadequada frente à realidade atual; estruturação de uma dinâmica curricular voltada para o processo contínuo de construção, inclusive do próprio currículo; dinamização dos trabalhos em sala de aula e na escola; aumento do interesse dos alunos pelas atividades escolares; proposta de superação dos problemas da repetência e evasão escolar; proposta de envolvimento da comunidade escolar no processo de re-estruturação da escola em ciclos.

A proposta inicial do Ciclo Básico de Aprendizagem para as escolas estaduais de Minas Gerais foi fruto de discussões, iniciadas no Congresso Mineiro de Educação, cujos relatórios deram origem ao Plano Mineiro de Educação para o período de 1985 a 1987. (GUIA NETO, 1992; ANTUNES; XAVIER; FREITAS, 1992; ANTUNES; SOUZA, 1992; VIANNA, 1992; MENDES, 1992; VIANNA; SQUÁRCIO; VILHENA, 1992; SILVA; DAVIS, 1993). As experiências com Ciclos em São Paulo (BARRETO; ALVES, 1987; AMBROSETTI, 1990; SILVA; DAVIS, 1993; NEUBAUER;

DAVIS; ESPÓSITO, 1996) e em Vitória da Conquista (LEITE, 1999) tiveram em comum as tentativas de envolver essa comunidade nas discussões que antecederam a implantação do novo modelo estrutural. Essas tentativas constituíram-se, até certo ponto, em aspectos positivos no processo de implantação do ciclo. Entretanto, relatos dos professores apontam para falhas nesse processo, que, de fato, acabou não ouvindo nem envolvendo os professores nos estudos iniciais e na tomada de decisões que culminaram com a implantação da proposta.

A adoção do ciclo apresenta, segundo Mainardes (2005), três benefícios. O **primeiro** benefício refere-se à ampliação do tempo para a aprendizagem. A introdução de mais um ano de escolaridade e a eliminação da reprovação dentro do ciclo permitiram que os alunos tivessem mais tempo para aprender, criando condições para uma continuidade no processo de aprendizagem. O **segundo** aspecto benéfico foi a criação das classes de apoio, cujo propósito era atender alunos com dificuldades de aprendizagem no horário contrário ao do turno regular. O **terceiro** refere-se a mudanças nos seguintes aspectos da prática pedagógica: avaliação de alunos sem uso de notas, melhoria no trabalho com a leitura e escrita e tentativas de trabalhar com grupos heterogêneos.

Não há evidência de que os professores, em geral, estivessem atendendo às diferentes necessidades dos alunos. A continuidade da aprendizagem dentro do ciclo não vem sendo garantida de forma igualitária para todos os alunos, reproduzindo os processos de exclusão e estratificação. Com base nas observações de sala de aula, Mainardes (2005) identificou a existência de um processo de exclusão interna, no qual alunos com mais dificuldades permaneciam isolados na sala de aula, sem receber o suporte adequado para que a aprendizagem acontecesse.

Vários autores se posicionam contra a progressão continuada, alegando que a proposta de não reprovar o aluno pode resultar numa falta de compromisso



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

tanto do aluno quanto do professor, interferindo na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. (BARRETO; SOUSA, 2004, p. 18).

Alguns professores concordam com a proposta, mas não mudam sua prática pedagógica.

Outros concordam e estão abertos a aprender, mas não sabem como desenvolver as atividades. Apenas uma pequena parcela de professores consegue, em função da proposta, alterar sua prática em sala de aula (AGUIAR, 2005).

Notamos que, o que alterou muito o dia-a-dia do professor, com a implantação da progressão continuada, foi a atitude dos alunos tanto com os professores como com os próprios colegas. Afirmam os entrevistados que os alunos estão mais agressivos e menos interessados. Tudo isso acreditamos ser devido às mudanças que estão ocorrendo não apenas com a progressão continuada, mas talvez esse dispositivo represente um aspecto significativo delas. A relação de poder que existia e que o professor exercia sobre seus alunos, por exemplo, a tendência agora é diminuir, devido às armas que foram tiradas: as notas e a reprovação. (RAVAGNANI, 2003, p. 16).

Os professores resistiram durante a implantação do ciclo, quanto à sua estrutura e, num segundo momento, continuaram se opondo devido aos inúmeros problemas que apareceram. Os docentes tendem a se colocar como meros agentes das políticas educacionais e não como sujeitos construtores do processo. A maioria dos docentes concorda com a fundamentação teórica dos ciclos. A oposição se dá na prática, ou seja, para eles não há as condições necessárias para que o ciclo se efetive com sucesso. (JACOMINI, 2004).

Leite (1999) analisa os pontos negativos que podem ser considerados na argumentação daqueles que se posicionam contra a implantação e continuidade do sistema de ciclo: falta de articulação entre decisão política e ação pedagógica; implantação do processo sem uma sistematização metodológica; tomada de decisões excluindo a participação dos professores; informações insuficientes para



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

os professores; pouco treinamento para os professores; falta de aceitação e compreensão da proposta pelos professores; falta de suporte financeiro e de estrutura física nas escolas para a operacionalização das propostas pedagógicas apresentadas.

Sem uma mudança nos parâmetros que norteiam a prática pedagógica nas escolas, a progressão continuada acaba sendo tão ruim ou pior que a seriação que a precedeu. A adoção de ciclos requer um projeto político-pedagógico construído conjuntamente objetivando mudanças na escola. Cada escola precisa se organizar e, gradativamente, começar a “vestir a camisa do ciclo”.

Sem o necessário engajamento, ainda que o professor não reprove de fato, ele acaba reprovando num nível mais sutil – o aluno não sabe nada, mas vai passar de ano. Com isso ficam estabelecidos o reforço à exclusão social e a penalização ao professor e ao aluno através da baixa auto-estima.

Sem a internalização dos suportes políticos e teórico-metodológicos que fundamentam o ciclo, e sem os necessários recursos físicos, materiais e pedagógicos na escola, o professor não terá condições de operacionalizar a proposta. A implantação do projeto continuará sendo apenas uma forma de maquiar e mascarar a realidade da reprovação, da repetência e da evasão nas escolas públicas.

A implantação do ciclo é um empreendimento que vem marcando a oferta do ensino fundamental na rede municipal de Vitória da Conquista. Inicialmente, com o Ciclo de Aprendizagem (CA), destacaram-se a manobra contábil para aumento do número de alunos para os cálculos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e o descontentamento dos professores que discordaram das medidas adotadas. A reestruturação do CA, originando o Ciclo de Vitória da Conquista, foi apresentada como uma tentativa de empreender uma melhor qualidade ao ensino oferecido pela rede municipal na zona urbana, viabilizada, graças às verbas do Fundef.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Em 1998, aconteceu a desativação das classes de alfabetização no processo de implantação do Ciclo de Aprendizagem (CA) nas escolas da rede municipal de Vitória da Conquista. A instituição do Fundef foi, como apontaram 66% dos professores em pesquisa realizada por Leite (1999), o agente acelerador dessa implantação. Um dos resultados do ciclo foi a absorção, no primeiro ano, de 9.990 alunos das classes de alfabetização. Desse modo, acrescentaram-se aos cálculos de número de alunos no ensino fundamental uma parcela do alunado da rede municipal de ensino que interferiu significativamente no repasse das verbas do Fundef destinadas ao município.

A implantação do Ciclo de Aprendizagem, em 1998, não contou com a aprovação da maioria dos professores que se sentiam desinformados e despreparados para assumirem uma nova metodologia de ensino. A análise da prática pedagógica desenvolvida sob o rótulo de Ciclo de Aprendizagem levou os professores e a Secretaria Municipal de Educação (SMED) à estruturação de uma nova proposta que começou a ser colocada em prática no ano letivo de 2002. A nova proposta dividiu a rede municipal em dois grupos de escolas: dez (10) escolas cicladas na zona urbana e escolas em regime de seriação (todas as demais escolas da rede municipal).

A nova proposta foi estruturada em dois grandes ciclos havendo progressão continuada no interior de cada um deles. O ciclo I envolvia três anos: classe inicial, equivalente à classe de alfabetização; classe intermediária, equivalente à primeira série; classe final, equivalente à segunda série. O ciclo II, previsto para dois anos, oferecia uma classe inicial, equivalente à 3ª série e uma classe final, equivalente à 4ª série. A proposta incluía ainda duas classes de progressão: a progressão I atendia aos alunos que não conseguiam aprovação para o ciclo II e a progressão II atendia aos alunos que não conseguiam aprovação na classe final do ciclo II. Estas classes recebiam, também, os alunos que ingressavam na escola em defasagem idade-série. Havia, ainda, o Reforço Paralelo com o atendimento, em turno oposto,



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

com no máximo cinco alunos por professor. Dos 35.826 alunos matriculados em 2002, ficaram nas escolas cicladas 4.647 alunos.

Em 2003, todas as escolas da rede municipal foram chamadas a optar: continuar na seriação ou adotar o ciclo. Quem optasse pelo ciclo teria melhor assistência material e pedagógica. Os professores não escolheram o ciclo por considerarem esta a melhor opção, mas em função da possibilidade de melhor assistência. Segundo a coordenação da SMED, em entrevista realizada em 2003, várias razões justificaram essa ampliação: a SMED acreditava na concepção teórico-metodológica do ciclo; verificou-se, em 2002, um maior entusiasmo, uma maior credibilidade por parte da comunidade atendida pela rede municipal; foi constatado um maior envolvimento dos alunos resultando em aprendizagem melhor; verificaram-se resultados positivos na experiência realizada em 2002 com dez escolas; a continuação do ciclo era imprescindível para reduzir a distorção idade série e para a garantia de nove anos de escola para os alunos, já que o município não tem condições de oferecer educação pré-escolar.

Professores, diretores e coordenadores, em cada escola não ciclada, tiveram um prazo para decidir continuar com a seriação ou adotar o ciclo. Não havia verba suficiente para implantação do ciclo em todas as escolas, desse modo, as dez primeiras que enviaram, por escrito, sua decisão favorável, tiveram o ciclo implantado. Das nove escolas urbanas restantes três optaram pelo ciclo e seis optaram pela seriação. A oferta de classes de progressão e de reforço foram os argumentos que mais peso teve na decisão das escolas que optaram pelo ciclo.

O ciclo funcionou, em 2003, com 120 classes de progressão atendidas por 120 professores que aderiram ao projeto. Cada professor ficou responsável por uma turma e, no turno oposto realizava estudos (dois dias por semana) e atividades de reforço (dois dias por semana) com alunos do ciclo, indicados pelos demais professores.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Os professores que atuavam nas classes de progressão recebiam orientação do núcleo pedagógico que funciona na SMED. Os professores do subnúcleo de escolas cicladas realizavam estudos por conta própria, buscavam orientação junto a professores da UESB, dados e informações junto ao Instituto Paulo Freire. Não foi oferecido nenhum curso ou treinamento específico direcionado para o funcionamento do ciclo.

Com a mudança no quadro pedagógico da SMED, em 2005, todas as unidades escolares da zona urbana encontravam-se em sistema de ciclo, mudando-se a denominação de Ciclo de Aprendizagem para Ciclo de Formação Humana. Iniciava-se, nesse ano, o projeto piloto do Ciclo III de Formação Humana, em duas escolas municipais (SMED, 2005a). Em setembro, é apresentada aos professores no “Seminário para expansão de Ciclo III”, realizado no dia 18 de setembro de 2005, a versão preliminar da *Proposta Pedagógica do Município de Vitória da Conquista: Ciclos de Formação Humana*, tendo em vista a expansão do Ciclo III para todas as demais escolas.

Pretende-se que as escolas e seus professores repensem suas práticas no sentido de estender os Ciclos de Formação Humana para todo o Ensino fundamental da Zona Urbana, oportunizando organizar a escola como espaço público de cultura viva, considerar, como de um mesmo processo, as atividades de ensino/aprendizagem e os conteúdos que as sustentam, alargar a compreensão do que seja os saberes escolares e romper com a lógica fragmentada e etapista da seriação. (SMED, 2005a, p. 5).

A mudança de Ciclo de Aprendizagem para Ciclo de Formação Humana está fundamentada, segundo a SMED (2005a, p. 6),



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

no estudo do desenvolvimento do ser humano (neurociências, psicologia, psicolingüística) e sua inserção no contexto sociocultural (antropologia, sociologia, comunicação), que exige formas de organização dos tempos de aprender. [...] Educar por Ciclos é organizar o tempo da escola e considerar os tempos e ritmos do educando, possibilitando adequar o espaço escolar às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos.

A proposta do Ciclo de Formação Humana re-organiza a estrutura do Ciclo de Aprendizagem, incorporando todos os alunos do ensino fundamental e propondo uma sistemática de trabalho que contribua para solucionar os problemas até então vivenciados na passagem dos alunos da última série dos anos iniciais para a quinta série. Um dos objetivos do Ciclo de Formação Humana, proposto pela SMED (2005a, p. 7), é “superar a linha divisória existente entre a 4ª e 5ª série ou entre o primário e o ginásio”.

A organização do Ciclo de Formação Humana considera as faixas de desenvolvimento e as idades de formação dos alunos, partindo daí para o agrupamento de turmas. Os nove anos do ensino fundamental ficam distribuídos em três ciclos, cada um com três anos de duração: o ciclo I, correspondente à faixa da infância, para crianças de seis anos a oito anos e onze meses; o ciclo II, correspondente à pré-adolescência, para alunos de nove anos aos onze anos e onze meses; o ciclo III, correspondente à adolescência, de doze anos a catorze anos e onze meses.

Ao longo de cada ciclo está prevista uma articulação flexível entre várias possibilidades de aprendizagem, “prevendo ritmos e ênfases diferenciadas de conhecimentos, de habilidades e de vivências na formação das múltiplas dimensões pretendidas.”(SMED, 2005a, p. 9). Condições para o funcionamento do Ciclo de Formação Humana são apresentadas na proposta da SMED:



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Etapas plurianuais, enturmação do educando e organização das classes. Os nove anos do ensino fundamental são organizados em três ciclos, cada um de três anos.

Avanço interciclo. Os alunos que não atingirem os objetivos de cada ciclo ingressarão no ciclo seguinte e terão “um Plano Didático Pedagógico específico elaborado pelo coletivo da Escola” (SMED, 2005a, p. 10).

Avanço intraciclo – o aluno poderá passar ao agrupamento correspondente à sua idade, se completar a idade do grupo seguinte até 90 dias antes do término do período letivo, “após avaliação promovida pelo coletivo da escola e acompanhada pela Coordenação Pedagógica da SMED” (SMED, 2005a, p. 10).

Parecer – a cada trimestre, a cada semestre, ao final do ano letivo ou a qualquer momento, em casos de transferência, cada professor deverá emitir e registrar parecer individual do processo de aprendizagem dos alunos.

Jornada Ampliada – em vez das turmas de progressão do Ciclo de Aprendizagem, o Ciclo de Formação Humana estabelece a jornada ampliada para os alunos “que necessitem de intervenção pedagógica para ampliar seus conhecimentos”. Essa jornada acontecerá em turno oposto e nela serão desenvolvidas “atividades de letramento, raciocínio lógico matemático, atividades artísticas e desportivas”. No Ciclo II as jornadas terão de quatro a oito horas semanais e no Ciclo III, de cinco a dez horas (SMED, 2005a, p. 10). A proposta não prevê jornada ampliada para o Ciclo I. A Jornada Ampliada “não será organizada por idade, pode ter alunos de qualquer ano do Ciclo” (SMED, 2005b, p. 6).

Perfil do professor – para atuar no Ciclo de Formação Humana o professor terá que assumir uma postura progressista.

[...] deverá ser aberto a mudanças, adotando uma prática dialógica e libertadora, aprimorando constantemente os



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

conhecimentos científicos e pedagógicos. Deve, ainda, ter afinidade com o processo de alfabetização e letramento, ser sensível ao tempo de aprendizagem e às diferenças de cada educando, no intuito de promover efetivamente a auto-estima e a conseqüente ampliação dos conhecimentos, ter disponibilidade para trabalhar de forma interdisciplinar, e valorizar o desempenho escolar do educando, com processos de ensino adequados. (SMED, 2005a, p. 10).

Formação continuada – professores, coordenadores e diretores das escolas municipais deverão investir, continuamente, nos estudos como condição essencial para a realização da proposta do ciclo, tendo em vista a busca de fundamentação teórico-prática que possibilite a melhoria da qualidade do ensino realizado nas escolas municipais. Essa formação deve acontecer em encontros coletivos, programados pela unidade escolar para intercâmbio entre os coordenadores pedagógicos e os coordenadores do Núcleo Pedagógico da SMED.

Os professores do Ciclo III terão horários destinados às Atividades Complementares que serão cumpridas coletiva ou individualmente. Os que têm contrato de vinte horas terão quatro horas com os demais professores e duas horas de atividades individuais. Os que têm contrato de quarenta horas terão, respectivamente, oito e quatro horas para atividades coletivas e individuais.

A SMED propõe, para o funcionamento do Ciclo de Formação Humana, uma metodologia centrada na elaboração coletiva, por professores, alunos e comunidade, de Projetos Pedagógicos interdisciplinares, tendo em vista a construção de uma Escola Participativa que contribua para a formação de sujeitos “em condições de intervirem e transformarem a sua realidade.” (SMED, 2005a, p. 17). O desenvolvimento dos projetos requer a existência de uma relação social democrática e de confiança mútua entre professores e alunos. Para tanto, torna-se indispensável que o professor seja “comprometido politicamente com sua tarefa de ensinar e competente tecnicamente.” (SMED, 2005a, p. 18).



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

O processo de avaliação do Ciclo de Formação Humana, nas funções diagnóstica, prognóstica e investigativa envolve, não só a avaliação da aprendizagem, mas de todo o conjunto da escola. Nesse processo, incluem-se: a auto-avaliação do aluno, da turma e dos professores; o Conselho de Classe participativo; o preenchimento de fichas individuais de avaliação do aluno, pelos professores; a elaboração, pelo coletivo dos professores, de pareceres semestrais da vida escolar de cada aluno, focalizando habilidades e competências; e relatório individual do aluno, elaborado pelo coletivo dos professores, ao final do ano letivo.

Além da versão preliminar da proposta do Ciclo de Formação Humana, foi produzida uma “Cartilha Tira-Dúvidas” (SMED, 2005b) contendo vinte e cinco perguntas e respostas sobre a implantação do ciclo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer das atividades, nos momentos de socialização das memórias e experiências de cada equipe, foram múltiplos os momentos que envolveram as mais diferentes reações. Há, nos registros realizados em dez visitas à cada escola durante o ano letivo, experiências significativas de professores que se envolvem com o fazer pedagógico e com a aprendizagem dos seus alunos. A observação dessas experiências deixou entusiasmados os graduandos que estiveram com esses professores e os demais que compartilharam do relato dos colegas. São profissionais que, apesar das dificuldades em relação à formação continuada, à disponibilidade de recursos materiais e às condições de trabalho, orientam o processo ensino-aprendizagem de um modo progressista, envolvendo seus alunos na discussão de temas atuais e, ao mesmo tempo, atendendo às suas necessidades e características.

Os professores abriram as portas de suas salas de aula permitindo que os graduandos tivessem a oportunidade de estabelecer relações teoria-prática, de vivenciarem exemplos positivos que merecem ser imitados e exemplos outros que



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

merecem ser analisado em busca de melhores opções. Todas as portas que se abriram possibilitaram ricos momentos de aprendizagem para todos os graduandos no percurso da pesquisa.

Houve também surpresas desagradáveis ao ouvir o relato de experiência de profissionais que ainda não estão comprometidos com a aprendizagem dos seus alunos ou, por razões diversas, não adquiriram, ainda, as habilidades e os conhecimentos necessários à ação docente.

Em decorrência disso, esses professores vêm desenvolvendo um processo de anti-ensino e privando seus alunos do prazer de estudar e aprender. Esses, que, felizmente, foram poucos, ensinaram como não fazer educação e também contribuíram para a formação dos graduandos que estiveram observando suas atividades.

Na leitura das tendências pedagógicas norteadoras da ação docente ficou muito claro que há, em algumas escolas, a predominância de ações tradicionais, entretanto, as escolas da rede municipal não estacionaram nessa pedagogia. Algumas práticas tradicionais que herdamos, como a aula expositiva, a organização do espaço da sala de aula em fileiras e a chamada nominal para verificação da frequência, foram observadas em praticamente todas as escolas que participaram desse trabalho. Esses são sinais que não traduzem, por si mesmos, uma postura tradicional do professor que os realiza. Poucos foram os relatos de outros sinais que caracterizam de modo mais contundente uma postura inadequada como, por exemplo, a centralidade do processo educativo no saber docente e, em consequência, o autoritarismo do professor, podendo a voz e a vez do aluno se pronunciar e aprender.

[...] Foi possível verificar que a tendência predominante é a tradicional, pois, na maioria, as ações estão centradas no professor, além de fazer uso da autoridade como forma de manter a disciplina. Porém, há muitos traços da pedagogia

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

das diferenças, pois os professores lutam contra o fracasso escolar, buscando um contato maior com a família a fim de encontrar soluções. (FERRAZ *et al.*, 2005, p. 134).

Foi constatado, através das observações, que a maioria das práticas docentes se prendem a Tendência Tradicional como, por exemplo, a exploração de aulas expositivas, controle da presença de alunos através das chamadas em cadernetas e arrumação das carteiras em filas nas salas de aula. (SOUZA *et al.*, 2005, p.32).

As aulas são predominantemente expositivas, mas existe um atendimento individualizado [...], visto que os alunos estão em diferentes níveis de aprendizagem. Neste aspecto existe a presença de uma característica da escola tradicional (a aula expositiva), mas, em contrapartida, um comportamento próprio da tendência renovada, que é o acompanhamento individualizado do aluno. (QUEIROZ; MORAIS, 2005, p.131).

Da pedagogia tradicional, foi observada a postura de uma professora que insiste em se manter como centro do processo ensino-aprendizagem, transmitindo o conteúdo como uma verdade a ser assimilada, além de usar a autoridade para obter atenção. Alguns alunos saíram da sala de aula, e ela revidou dizendo que não daria nota de graça para ninguém, que todos os conteúdos passados em sala de aula valem nota. Ela usa a verificação da aprendizagem como forma de punição. (ROCHA; ANJOS; OLIVEIRA, 2005, p.64).

A análise do conjunto dos relatórios levou a registros de falas e ações de diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, pais e moradores, que mostram a evolução do pensamento pedagógico dos que fazem o cotidiano escolar.

No meu tempo, ela era muito boa para estudar. Só que os professores antes eram mais cruéis, hoje eles estão muito folgados, eu preferia antes porque os alunos tinham medo. Hoje os alunos estão tudo perverso, teve um dia que um menino furou o olho do outro dentro da sala. (Trecho de entrevista com um pai/mãe. Consta no relatório da equipe: TEIXEIRA *et al.*, 2005, p. 227).

O professor e o aluno devem ser amigos. Deve ser conquistado com amizade, carinho e diálogo. (Trecho de



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

entrevista com um/a professor/a. Consta no relatório da equipe: OLIVEIRA *et al.*, 2005, 2ª parte, p. 101).

As professoras, quando a gente falta, elas vão na nossa casa, e ajudam nossos pais a cuidarem da gente, conversa com os nossos pais. . (Trecho de entrevista com um/a aluno/a. Consta no relatório da equipe: CARVALHO *et al.*, 2005, p. 205).

Ao ser questionado sobre o quê deve ser modificado/conservado na escola, um funcionário afirmou que deve ser “modificada a metodologia de ensino e preservado o vínculo de amizade e profissionalismo.”(TEIXEIRA *et al.*, 2005, p. 228).

Refletindo influência escolanovista, o aluno é colocado como centro do processo e das atenções de todos os que, no ambiente da escola, contribuem para a educação e formação dos alunos.

A professora formou cinco grupos de três alunos. Pediu que relatassem o que fizeram no final de semana. Os alunos ficaram sem querer falar, então, a professora informou que eles não estavam na escola apenas para ler os textos da escola e produzir as redações. Que eles precisavam produzir textos orais, porque eles devem desenvolver habilidades de desenhar, pintar, elaborar textos escritos e orais. (Memória de observação registrada por Fabyanna Benício Teixeira em 21/11/05. Consta no relatório da equipe: TEIXEIRA *et al.*, 2005, p. 147).

[...] Os professores, em muitos momentos, colocam o aluno como centro do processo, para que alcance a emancipação e possam construir o próprio conhecimento. Os conteúdos selecionados partem das necessidades e interesses dos alunos, aspectos da Pedagogia Renovada. (Trecho do relatório da equipe: OLIVEIRA *et al.*, 2005, 1ª parte, p.152).

Com os alunos no centro do processo, modificam-se os procedimentos metodológicos, entrando em cena a aula expositiva dialogada, as discussões em grupo e o atendimento individual e diferenciado, como se pôde verificar em vários



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

registros nos relatórios de cada escola. Até aqui, estaríamos diante da influência do movimento da Escola Nova.

A preocupação com a conscientização política dos alunos aparece em muitos discursos e em algumas práticas observadas, indicando a influência de tendências pedagógicas progressistas.

[...] Apesar das dificuldades (como a falta de equipamentos tecnológicos, por exemplo), essa escola tem a preocupação de fornecer uma educação de melhor qualidade, dentro das suas possibilidades, visando à superação das desigualdades sociais, preparando o aluno para o mundo do trabalho, formando um cidadão mais crítico que esteja engajado na luta pela justiça social, e também formando valores e atitudes éticas através das atividades escolares. (Trecho do relatório da equipe: LEAL *et al.*, 2005, p. 29).
Há também uma preocupação em garantir os direitos dos cidadãos, no sentido de inclusão social, igualdade de oportunidades, consciência crítica e valorização dos conhecimentos trazidos pelos alunos. (Trecho do relatório da equipe: MOREIRA *et al.*, 2005, p. 57).

A proposta do Ciclo não foi ainda compreendida pelos professores, dada a falta de um embasamento teórico que possibilite o confronto da proposta com a realidade e o estudo das possibilidades ou da inviabilidade de sua implementação, de fato, nas escolas municipais. Muitos professores, entretanto, aceitando ou não a proposta da SMED, vêm desenvolvendo um trabalho comprometido e eficiente com seus alunos sabendo conciliar práticas tradicionais com momentos de reflexão; cumprimento dos conteúdos básicos com análise de conteúdos de interesse dos alunos; autoridade com possibilidade de autonomia dos alunos. Talvez alguns deles não se dêem conta da importância e da boa qualidade dos resultados que estão alcançando com seus alunos. Muitos, porém, têm consciência do que estão



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

fazendo e assumem o compromisso com a educação, colocando a aprendizagem dos seus alunos acima de qualquer disputa teórico-metodológica ou política.

Entendemos que o professor sabe que algo anda errado na escola, entre seus alunos, até mesmo na didática aplicada em sala de aula e, por diversas vezes, tenta mudar sua postura, seus métodos, mas não sabe como, por falta de conhecimento, muitas vezes. (Trecho do relatório da equipe: CARVALHO *et al.*, 2005, p. 91).

Os professores da rede municipal que ainda não haviam compreendido nem incorporado a proposta do Ciclo de Aprendizagem, também não compreendem, por falta de estudos dos pressupostos teóricos específicos, a proposta do Ciclo de Formação Humana. A retirada das turmas de progressão, cuja sistemática permitia aos professores melhores condições para estudo, planejamento e avaliação do seu trabalho, não agradou aos docentes.

O sistema de ciclos tem alguns pontos a serem preservados, como a serem modificados, mas eu gosto deste sistema. Só acho que o reforço deveria ser para todas as turmas, não apenas para as de progressão, e também, as turmas de progressão não deveriam acabar nunca, pois sempre tem alguns alunos que não conseguem avançar. (Coordenadora de uma escola municipal em entrevista. Consta no relatório da equipe: TEIXEIRA *et al.*, LEAL, 2005, p.146).

O sistema de ciclo é bom e deve continuar, porém não da forma como foi implantado, sem uma estrutura adequada, falta de assistência, no sentido de verbas e projetos que atendam às necessidades da comunidade. O ciclo seria um sistema ideal se, antes, os professores fossem capacitados para saber lidar com os diferentes problemas apresentados no dia-a-dia escolar. (Memória registrada por Gesana Lima em 28/11/05. Consta no relatório da equipe: TEIXEIRA *et al.*, 2005, p. 151).



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

A enturmação por idade, principalmente em relação ao aluno que entra tardiamente na escola, ainda não é compreendida e aceita pelos professores, principalmente se esse aluno chega à escola em idade equivalente à dos alunos do Ciclo III. Para possibilitar a enturmação de alunos por idade, foi feito o remanejamento de alunos entre escolas, o que tem provocado o descontentamento dos pais que não conseguem entender a nova proposta do ciclo.

Em relação ao Ciclo de Formação Humana pode-se apontar os mesmos aspectos positivos e negativos que se verificaram em relação ao Ciclo de Aprendizagem. É necessário, além da formação e do comprometimento dos professores, a garantia de condições físicas, materiais e estruturais da escola adequadas às peculiaridades da nova proposta. A Jornada Ampliada, por exemplo, representa condição primordial para obtenção dos objetivos do Ciclo, mas, para ser implementada, requer maior número de professores e mais espaço físico em cada unidade escolar. O maior comprometimento do professor, a formação e atualização de sua competência técnica precisam de reais condições de estudos, que não se realizam se o professor dispuser, apenas, dos horários reservados para as Atividades Complementares (seis horas para o professor de 20 horas e 12 horas para o professor de 40 horas).

Entre pontos positivos e negativos, argumentos favoráveis e contrários, as experiências com os ciclos demonstram, acima de tudo, a grande vontade e a grande esperança no sentido de modificar o perfil da escola pública que, nos últimos anos, não tem atendido satisfatoriamente aos interesses e às necessidades mais particulares dos que nela atuam como protagonistas principais – os professores e os alunos – nem aos interesses e necessidades sócio-econômicos mais abrangentes do município, do estado e do país.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Na análise das experiências em São Paulo, em Minas Gerais e em Vitória da Conquista, constatam-se pontos positivos e negativos comuns na implantação e no funcionamento do ciclo nos primeiros anos de cada experiência.

Como ponto positivo, pode-se destacar a grande vontade política e pedagógica de superar os problemas da repetência e da evasão escolar, além das altas taxas de analfabetismo que ainda se verificam, principalmente, no Nordeste brasileiro.

Se por um lado, há o discurso da vontade política e das teorias pedagógicas progressistas, por outro, há uma prática que ainda está muito distante das falas, discursos e projetos apresentados por parte das instâncias que decidiram pela implantação do Ciclo. No ciclo se repete a distância que se vem registrando, historicamente, no Brasil, entre as leis e projetos e suas reais condições de operacionalização.

O ciclo e sua idéia de progressão continuada só poderão obter resultados satisfatórios com o envolvimento real dos seus personagens básicos: professores, pais e alunos. Esse envolvimento não depende só da esperança e da boa vontade. Fundamentação teórico-metodológica e conscientização dos professores, espaço físico que possibilite as atividades de reforço, tempo remunerado para as atividades de planejamento e orientação aos alunos, recursos financeiros e materiais didáticos são algumas das necessidades prementes apontadas pelos professores para que se torne possível operacionalizar a proposta pedagógica do ciclo.

Pelo que foi observado e registrado durante a pesquisa, há necessidade de um estudo mais profundo analisando a prática docente e os resultados que vêm sendo alcançados pelos professores da rede municipal. A leitura das tendências pedagógicas no discurso e na prática docente pretende contribuir para essa análise e alertar para as diferentes situações que ficaram evidentes em todo o trabalho: situação 1) há professores com nível superior, compromissados com a causa da



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

educação, que vêm desenvolvendo um bom trabalho, que poderia ser ainda melhor se minimizadas as limitações e dificuldades no que se refere à formação continuada e ao apoio técnico-pedagógico e material; situação 2) há professores interessados e comprometidos que poderiam desenvolver um trabalho ainda mais significativo se lhes fossem dadas melhores condições de formação inicial (nível superior), de formação continuada e de apoio técnico-pedagógico e material; situação 3) há professores descompromissados que, tendo ou não uma habilitação em nível superior, não se preocupam em desenvolver um trabalho que resulte na aprendizagem de seus alunos.

Não se pretendeu, neste trabalho, defender ou acusar o Ciclo, mesmo porque as escolas observadas não estão desenvolvendo a metodologia proposta. No Ciclo, seria pertinente uma metodologia diferenciada que possibilitaria a progressão continuada e a aprendizagem de cada aluno, de acordo com sua faixa de desenvolvimento. Com este trabalho se pretendeu contribuir, através da análise da atuação docente e das tendências que estão sustentando essa prática, para uma reflexão que possibilite o início de uma *práxis* pedagógica por parte de todos os que participaram desta pesquisa. Dessa reflexão poderão advir novos olhares que contribuirão para argumentações teórico-práticas, consistentes e pertinentes, a favor ou contra a política do Ciclo proposta pela SMED.

Por mais bem intencionado que seja o professor, a Pedagogia Tradicional ou a Pedagogia Renovada não dão conta de cumprir o que é proposto no Ciclo. Garantir a aprendizagem e a progressão continuada de cada aluno só será possível com a substituição dos exames, praticados tradicionalmente nas escolas, por um processo de avaliação. Processo este entendido como um diagnóstico permanente que forneça ao professor os indicadores do sucesso e das dificuldades de cada aluno possibilitando a criação e operacionalização de procedimentos de ensino e de aprendizagem que contribuam para dar ênfase aos sucessos e superar as dificuldades. Dada a heterogeneidade de cada classe, cabe ao professor, na busca



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

desses procedimentos, a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos de uma Pedagogia das Diferenças. Se os professores não estão realizando um processo de avaliação nem utilizando os seus resultados para promoção de um processo de ensino que resulte na aprendizagem de seus alunos através de procedimentos diferenciados que atendam ao estágio de aprendizagem de cada aluno, não estão desenvolvendo um trabalho pedagógico coerente com a proposta do Ciclo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Denise Regina da Costa - UMESP . A escola em ciclos e os ciclos na escola: um lugar de qualidade? In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped, 28, 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos da Anped**. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 out. 2005.
- AMBROSETTI, Neusa B. Ciclo Básico: uma proposta vista pelas professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (75):37-70, novembro 1990.
- ANTUNES, Ana Lúcia; XAVIER, Edir Petruceli Carayon e FREITAS, Maria Auxiliadora de. Avaliação do Rendimento do aluno da escola estadual de Minas Gerais: O Ciclo Básico de Alfabetização. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. n. 6, p. 29-41, jul./dez 1992
- ANTUNES, Ana Lúcia; SOUZA, Maria Alba de. O aluno do CBA: análise de algumas de suas características. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. n. 6, p. 43-60, jul./dez 1992.
- ARELARO, Lisete. **A organização do ensino em ciclos** - porque somos a favor. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 15 de dezembro de 2003. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 7 out. 2005.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso-Sucesso: o Peso da Cultura Escolar e do Ordenamento da Educação Básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar. 1992.
- ANDRÉ, Marli (org.) **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Papirus: Campinas, SP, 1999.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. In: reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação – Anped, 27, 2004. Caxambu. **Anais eletrônicos da Anped**. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 out. 2005.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ALVES, Maria Leila. Buscando a superação do fracasso escolar na rede estadual paulista. **Em Aberto**, Brasília, ano 6, n.33, p.11-16, jan./mar.1987.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. IN: SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação. LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed. revista. Campinas: Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea. 1997.

CARVALHO, Edna Silvestre dos Santos; SOUSA, Luana Silva; REIS, Rita de Cássia Sousa; OLIVEIRA, Ronilda Rodrigues da Silva; FREITAS, Rose Florismar Correia. **Tendências e Práxis Pedagógicas no Cotidiano da Escola Municipal Iza Medeiros**, Vitória da Conquista, Bahia (turno matutino). Relatório de pesquisa realizada pelos graduandos do V semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Uesb, sob a coordenação das professoras Maria Iza Pinto de Amorim Leite, Dirce Maria Teixeira e Selma Norberto Matos. Vitória da Conquista, 2005.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. Ciclos e progressão continuada no estado de São Paulo: faces de uma mesma “moeda. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped, 28, 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos da Anped**. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 out. 2005

FERRAZ, Daiane Sousa; COSTA, Eliana de Jesus; SIMÕES, Márcia Silva; TEIXEIRA, Simone Sousa; NERI, Sueli Camões. **Tendências e Práxis Pedagógicas no Cotidiano da Escola Municipal Rainha da Paz**, Vitória da Conquista, Bahia (turno matutino). Relatório de pesquisa realizada pelos graduandos do V semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Uesb, sob a coordenação das professoras Maria Iza Pinto de Amorim Leite, Dirce Maria Teixeira e Selma Norberto Matos. Vitória da Conquista, 2005.

FREITAS, Luis Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação – Anped, 27, 2004. Caxambu. **Anais eletrônicos da Anped**. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 out. 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 4. ed. Cortez: São Paulo, 2004.

GOMES, Suzana dos Santos. Avaliação da aprendizagem na organização escolar em ciclos: concepções, práticas, sentidos e significados atribuídos pelos professores. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

- Educação – Anped , 28, 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos da Anped.** 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 out. 2005.
- GUIA NETO, Walfrido S. dos Mares. A realidade da educação em Minas Gerais. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. N.6, , p.9-28, jul./dez./1992
- INEP/Notícias. **Presidente do Inep faz críticas à “promoção automática” e à “cultura da repetência”.** Acesso em 5 de fevereiro de 1999. http://www.inep.gov.br/noticias/news_92.htm.
- JACOMINI, Márcia Aparecida – FTS. Os educadores e a organização do ensino em ciclos na rede Municipal de São Paulo (1992-2001). In: reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação – Anped, 27, 2004. Caxambu. **Anais eletrônicos da Anped.** 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 out. 2005.
- KNOBLAUCH, Adriane. Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: novas práticas de registro, velhas intenções. . . In: reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação – Anped, 26, 2003. Caxambu. **Anais eletrônicos da Anped.** 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 out. 2005.
- LEAL, Cristina Leia Souza; SILVA, Deigiane Ramos da; ALMEIDA, Romilda Rodrigues da Silva; SOUZA, Síntia Meira. **Tendências e Práxis Pedagógicas no Cotidiano da Escola Municipal Maria Rogaciana,** Vitória da Conquista, Bahia. Relatório de pesquisa realizada pelos graduandos do V semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Uesb, sob a coordenação das professoras Maria Iza Pinto de Amorim Leite, Dirce Maria Teixeira e Selma Norberto Matos. Vitória da Conquista, 2005.
- LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. **Méritos e Pecados do Ciclo no Ensino Fundamental:** Análise da implantação do Ciclo de Aprendizagem nas escolas da Rede Municipal de Vitória da Conquista.1999. 272f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo Waldemarin Wanderley.
- _____ (org). **Tendências e Práxis Pedagógicas no cotidiano das escolas municipais de Vitória da Conquista no Ciclo e no Reaja.** Relatório unificado de pesquisa. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 10 ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- _____ **Pedagogia e Pedagogos, para quê?.** 7. ed. Cortez: São Paulo, 2004.
- MAINARDES, Jefferson. A organização da escola em ciclos: aspectos da política na sala de aula. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped, 28, 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos da Anped.** 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 out. 2005.

MENDES, Maria Helena Braga. Textos produzidos pelos alunos do Ciclo Básico de Alfabetização em Minas Gerais – 1992: uma análise qualitativa. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. n. 6, p. 95-135, jul./dez. 1992.

MOREIRA, Aparecida Do Carmo Santana; RIBEIRO, Magda Silene Félix; CASTRO, Maria Avani Viana Alves; SILVA, Taís Soares. **Tendências e Práxis Pedagógicas no Cotidiano das Escolas Municipais Padre Aguiar e Cláudio Manoel da Costa**, Vitória da Conquista, Bahia. Relatório de pesquisa realizada pelos graduandos do V semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Uesb, sob a coordenação das professoras Maria Iza Pinto de Amorim Leite, Dirce Maria Teixeira e Selma Norberto Matos. Vitória da Conquista, 2005.

NEUBAUER, Rose; DAVIS, Cláudia e ESPÓSITO, Yara Lúcia. Avaliação do processo de inovações no Ciclo Básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem na Região Metropolitana de São Paulo. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. N. 13, p. 35-59, jan./jun. 1996.

OLIVEIRA, Francy Mare Ribeiro de; SOUSA, José Henrique da Silva; SILVA, Joselita Rosa da; GONZAGA, Monalisa Guedes Correia; LIMA, Vivian Ingridy de Carvalho. **Tendências e Práxis Pedagógicas no Cotidiano da Escola Municipal Antonia Cavalcanti**, Vitória da Conquista, Bahia. Relatório de pesquisa realizada pelos graduandos do V semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Uesb, sob a coordenação das professoras Maria Iza Pinto de Amorim Leite, Dirce Maria Teixeira e Selma Norberto Matos. Vitória da Conquista, 2005.

QUEIROZ, Cláudia Jardim; MORAIS, Paula Varlanes Brito. **Tendências e Práxis Pedagógicas no Cotidiano da Escola Municipal Maria Célia Ferraz**, Vitória da Conquista, Bahia. Relatório de pesquisa realizada pelos graduandos do V semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Uesb, sob a coordenação das professoras Maria Iza Pinto de Amorim Leite, Dirce Maria Teixeira e Selma Norberto Matos. Vitória da Conquista, 2005.

RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira. Progressão continuada: discurso de professores de Ciências. In: reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação – Anped, 26, 2003. Caxambu. **Anais eletrônicos da Anped**. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 out. 2005.

ROCHA, Daniel Soares; ANJOS, Marli das Neves Silva; OLIVEIRA, Rubenildo Campos de. **Tendências e Práxis Pedagógicas no Cotidiano da Escola Municipal Frei Serafim do Amparo**, Vitória da Conquista, Bahia. Relatório de pesquisa realizada pelos graduandos do V semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Uesb, sob a coordenação das professoras Maria Iza Pinto de Amorim Leite, Dirce Maria Teixeira e Selma Norberto Matos. Vitória da Conquista, 2005.

RODRIGUES, Maria Bernadette C. – FAGED/UFRGS. Turmas de progressão da escola cidadã - repercussões das políticas de inclusão nas aprendizagens e nos



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

processos de socialização. In: reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação – Anped, 28, 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos da Anped**. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 out. 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Vitória da Conquista). Núcleo Pedagógico da SMED. **Proposta Pedagógica do Município de Vitória da Conquista**: Ciclos de formação humana. Versão preliminar. Proposta apresentada ao coletivo de professores de 5ª a 8ª séries, para discussão no Seminário para expansão de Ciclo III, realizado no dia 18 de setembro de 2005. Vitória da Conquista, texto reproduzido em xerox, 2005a.

_____. Núcleo Pedagógico da SMED. **Cartilha Tira-Dúvidas**: Ciclo de Formação Humana. Vitória da Conquista: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, 2005b.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia. É proibido repetir. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. 1993, jan-jul, n.7, p.5-44.

SOUZA, Adriana de Jesus; SILVA, Cristiane França da; CAIRES, Gislane Rocha; ALMEIDA, Karla Rejane Lacerda; FERRAZ, Sara de Sá. **Tendências e Práxis Pedagógicas no Cotidiano da Escola Municipal Rainha da Paz**, Vitória da Conquista, Bahia (turno noturno). Relatório de pesquisa realizada pelos graduandos do V semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Uesb, sob a coordenação das professoras Maria Iza Pinto de Amorim Leite, Dirce Maria Teixeira e Selma Norberto Matos. Vitória da Conquista, 2005.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. **O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos**. Trabalho apresentado no I Ciclo de Estudos da Câmara de Educação Básica – CEE/Ba, para analisar e complementar as normas e diretrizes do ensino. Tema número 04: Avaliação Continuada e Cumulativa, Progressão e Ciclos de Ensino. São Paulo, junho/98.

TEIXEIRA, Fabyanna Benício; LIMA, Gesana Carvalho; CARVALHO, Gracielle Monteiro; SANTOS, Luciana Crispina Arruda; LEAL, Verônica De Oliveira Silva. **Tendências e Práxis Pedagógicas no Cotidiano da Escola Municipal Lycia Pedral**, Vitória da Conquista, Bahia (turno matutino). Relatório de pesquisa realizada pelos graduandos do V semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Uesb, sob a coordenação das professoras Maria Iza Pinto de Amorim Leite, Dirce Maria Teixeira e Selma Norberto Matos. Vitória da Conquista, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelin. Desempenho dos alunos do Ciclo Básico de Alfabetização em Minas Gerais: análise dos resultados e identificação de pontos críticos. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. n. 6, p.61-93, jul./dez. 1992.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

VIANNA, Heraldo Marelím, SQUÁRCIO, Nilza do Carmo e VILHENA, Maria das Graças Costa de. As Escolas Estaduais de Minas Gerais e o Ciclo Básico de Alfabetização. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, n. 6, p.137-159, jul./dez 1992.