

O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO EM CUIABÁ

Edson Gonçalves da Silva

A pesquisa objetiva compreender como na política de ciclos da rede estadual de ensino de Mato Grosso os professores recontextualizam o currículo de ciências naturais no 2º ciclo. A abordagem metodológica é qualitativa interpretativa, com abordagem no ciclo de políticas formulado por Ball e colaboradores (BOWE et al. 1992, BALL, 1994). Na escola estudada, os documentos expressam o modo como se processa a recontextualização, apresentando fragmentos reconstruídos no contexto da prática, mesclagem entre múltiplas concepções de ciclo e concepção de currículo, indicando que há conflito na concepção de planejamento de ensino no 2º ciclo e há discursos divergentes nos fundamentos da proposta de avaliação no 2º Ciclo. O modo como as professoras estruturam suas aulas indicam que na prática curricular da escola ocorre recontextualização da política curricular no 2º ciclo.

Palavras-chave: Currículo; Ciências Naturais; Recontextualização.

A proposta pedagógica de Ciclos de Formação em sua propositura no ano de 2000, “pretende/eu operacionalizar uma visão de totalidade no que se refere ao Ensino Fundamental apontando como a Escola, nesta modalidade de ensino, pode ser organizada, evitando a fragmentação e a mudança parcial da estrutura curricular”. (MATO GROSSO, SEDUC, 2001, p. 24).

Essa nova proposta pedagógica exige uma nova concepção de currículo. Nesse sentido é preciso aclarar qual característica um currículo da escola organizada por ciclos de formação possui, e em que difere de um currículo na perspectiva tradicional.

De acordo com documentos oficiais esta política tem como premissa que o processo de ensino e aprendizagem dos educandos seja efetivamente significativo e também, que seja considerada outra lógica na estrutura e no currículo escolar, contrapondo dessa forma a organização da escola em série.

Segundo estudiosos desta política educacional, esta modalidade de organização está presente em diferentes estados brasileiros, sobretudo no sistema público. Para Mainardes (2009) a implementação da política dos Ciclos, objetiva criar uma organização escolar que possa superar a escola seriada em suas limitações, como

exemplo, o sistema de promoção dos estudantes. Na escola cuja organização é seriada, a promoção de uma série para outra dependia de resultados de avaliações formais.

A política de ciclos, ao contrário objetiva reduzir as altas taxas de reprovação já na fase inicial do Ensino Fundamental.

Em nosso estudo, tendo como contexto esta política pedagógica e curricular o interesse se volta para as questões da prática curricular dos professores e a recontextualização do currículo de ciências naturais no 2º ciclo. O foco do estudo no currículo de ciências naturais do 2º ciclo evidencia-se como necessário considerando os poucos estudos realizados sobre este ciclo na rede estadual de Mato Grosso.

As escolas têm dificuldades de assumirem a unidocência no último ano do 2º ciclo, organizando-o ora com professores pedagogos, ora com professores especialistas de disciplina.

A organização das escolas por ciclos nessa rede estadual definiu o tempo escolar no ensino fundamental em 3 ciclos de três anos cada e para a ação docente em todo o 2º ciclo são designados os pedagogos e, excepcionalmente abre a possibilidade da ação docente no último ano desse ciclo para os licenciados.

No caso dessa escola, aqui apresentada, a organização dos docentes do 2º ciclo está definida com os pedagogos nos 1º e 2º ano deste ciclo, sendo que no 3º ano as aulas são ministradas por professores Licenciados em disciplinas específicas, que em nosso estudo trata-se do professor de ciências biológicas.

Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo compreender na política de ciclos da rede estadual de ensino de Mato Grosso como os professores recontextualizam o currículo de ciências naturais em sua prática docente no 2º ciclo. O local do estudo é uma escola da rede pública estadual que tem implantada os três ciclos de formação. Os sujeitos que compõem este estudo são: Diretor, Coordenador Pedagógico e Professores Regentes do 2º ciclo, quer sejam pedagogos, quer sejam o licenciado.

A política curricular de Ciências Naturais em Mato Grosso

No texto da proposta oficial da escola organizada por ciclos dessa rede estadual, o trabalho curricular do professor de ciências naturais está pautado em colocar situações que permitam a todos/as estudantes aprender de modo crítico, conteúdos curriculares, tolerância, respeito às diferenças, cooperação, ética dentre outros. Esse trabalho pedagógico docente exige uma nova proposta e postura curricular, pelos desafios que

envolvem a sua ação e pela necessidade do professor estar preparado profissionalmente e seguro para efetivá-lo (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2001).

O currículo adotado nesta pesquisa é o de currículo como um construto político e cultural que se consolida nos processos formativos que a escola realiza durante o processo de escolarização.

No Brasil, somente a partir de 1971, após a promulgação da Lei 5.692 é que as Ciências passaram a ter obrigatoriedade em todo o Ensino Fundamental, antes ministrada apenas nos dois anos finais. (BRASIL, MEC, 1997).

A partir dessa década então, ocorreram transformações na estrutura curricular do ensino de Ciências Naturais, sendo que uma delas deveu-se às transformações políticas e sociais que se incidiram naquela época. O conhecimento deixa de ser visto como pronto, inquestionável, como verdade absoluta e passa a ser isto como um processo, não sendo definitivo.

Ainda que, com algumas alterações na estrutura do currículo de Ciências na década de 70, nas décadas seguintes de 80 e 90, o ensino ainda estava centrado quase que exclusivamente na necessidade de fazer com que os estudantes adquirissem conhecimentos científicos. Não se ocultava que o importante era a transmissão (massiva) de conteúdos.

Chassot (2007) argumenta que nesse período o indicador de eficiência de um professor era a quantidade de páginas repassadas aos estudantes – vistos como receptores. “Era preciso que os alunos se tornassem familiarizados (aqui familiarizar poderia significar simplesmente saber de cor) com as teorias, com os conceitos e com os processos científicos.” (2007, p.28).

Assim, um aluno era considerado competente se fosse detentor de uma grande quantidade de conhecimentos, chamados de enciclopédicos, e mensurado por meio de exames sem consulta. “Como se a única maneira de se ter disponível um conhecimento fosse exclusivamente através daquilo que estivesse armazenado na memória”. (Chassot, 2007, p. 53-54).

Um conceito cada vez mais presente nas discussões dos educadores é o da “Alfabetização Científica”, referindo-se a um processo contínuo de construção de conhecimentos necessários a todos os indivíduos que convivem nas sociedades contemporâneas. (KRASILCHIK, 1996).

Esse tema vem sendo amplamente discutido por pesquisadores de ensino de Ciências em países da Europa, dos Estados Unidos e em países latinos. No Brasil, a

concepção de Alfabetização Científica é discutida e difundida amplamente por dois eminentes pesquisadores dessa área, a saber, Chassot (2000, 2003, 2004) e Krasilchik (1987, 1996, 2008). É prudente que professoras e professores pensem a alfabetização como capacidade de ler e compreender o mundo em seu contexto e de forma crítica ter capacidade de nele interferir e mudá-lo.

A alfabetização, em minha compreensão, se destaca no ensino de Ciências Naturais, quando o currículo escolar vem cingido de uma formação crítica que permite aos estudantes compreender e analisar o mundo numa perspectiva teórica, prática, política, filosófica, tecnológica, etc., e partir daí, ser capaz de fazer intervenções que possam melhorar o contexto no qual ele está inserido.

Para desenvolver esta pesquisa utilizo a abordagem metodológica qualitativa interpretativa, com abordagem no ciclo de políticas formulado por Ball e colaboradores (BOWE et al. 1992, BALL, 1994). Enfatiza-se nesta pesquisa, dentre os cinco contextos, três contextos primários: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Segundo Ball & Bowe (1992 apud Mainardes, 2006) esses contextos estão inter-relacionados, e possuem um movimento, em que não há uma dimensão temporal e nem etapas lineares.

Para as análises apresentadas nesse trabalho, consideramos apenas o contexto da prática, onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Através do processo de recontextualização, o discurso é deslocado do contexto de onde foi produzido para outro contexto onde sofre modificações e é então relocado. “Assim, o princípio recontextualizador seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (Bernstein, 1996, p. 259, apud Mainardes, 2010, p. 13). Em seus estudos Tura (2009) enfatiza que:

Qualquer política educacional é marcada por uma intenção e uma direção: é a prática pedagógica. Nesse espaço, ela irá estar em relação com outros textos, outras intenções, concepções, visões sobre “o que ensinar” e “como ensinar”, tradições próprias da cultura daquela escola e as especificidades desse ambiente cultural (p.2).

Assim, temos que ter em vista, que o processo de recontextualização parte de um pressuposto de deslocamentos constantes, movimentos de ruptura e de lutas por hegemonia, que se apresentam nos diferentes contextos da ação pedagógica [...]. Assim,

as políticas não são simplesmente implantadas, mas sim, recriadas no contexto da prática.

Deste modo, é possível afirmar que os profissionais da educação “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (Mainardes, 2006). De tal modo, entendemos que a escola não é apenas um espaço de reprodução das políticas, aqui, compreendida como contexto da prática, a política é trabalhada levando em consideração também, seus próprios interesses.

A Escola Pesquisada

Neste trabalho analisamos alguns dados de uma das escolas pesquisadas, aqui denominada de forma fictícia Escola A. Serão analisados os dados levantados através de questionários aplicados junto a três sujeitos professores do 2º ciclo, ao diretor e coordenador pedagógico dessa escola e observações em sala de aula. Os dados são de um sujeito professor Licenciado em Pedagogia e identificado como P1EA, um sujeito professor Licenciado em Pedagogia identificado como Professor P2EA e um sujeito professor Licenciado em Ciências Biológicas e identificado como P3EA.

A Escola A está localizada na regional leste da cidade de Cuiabá-MT e atende o 1º, 2º e 3º ciclo do ensino fundamental. Os estudantes que a frequentam são, em sua maioria, oriundos do bairro onde a escola se situa e de outras localidades do seu entorno. Possui 21 dependências que abriga 09 salas de aulas, sala de multimeios e sala de professores onde também funciona sala da coordenação pedagógica. Não possui sala de leitura, biblioteca, sala de hora atividades e sala de apoio pedagógico.

Organização Didática e Curricular da Escola

A Escola A possui *Projeto Político Pedagógico* elaborado na perspectiva da política de ciclos da rede. Segundo a Diretora, a proposta foi elaborada pela Equipe Pedagógica (Diretor, Coordenador e Professores). A elaboração do PPP teve início no ano de 2010 e foi concluído em 2010.

A *Organização Epistemológica do Currículo* no 2º Ciclo explicitado no Projeto Político Pedagógico - PPP e na prática curricular da escola de acordo com a Coordenadora Pedagógica é por Áreas de Conhecimento e Competências e segundo a Diretora apenas por Áreas de Conhecimento.

A *organização metodológica do Currículo* no 2º Ciclo de acordo com a Coordenadora Pedagógica está pautada em Unidades de Ensino no Plano Anual, porém de acordo com a Diretora o mesmo se dá através de Temas/Assuntos da Disciplina.

Em relação à *organização do Planejamento do Ensino* no 2º Ciclo se dá através do Ensino por Competências de acordo com Coordenadora Pedagógica já para a Diretora este ocorre por atividades, resolução de problemas e ensino por competências.

Os principais *conhecimentos definidos pela escola* para serem desenvolvidas pelos alunos do 2º Ciclo, segundo a Coordenadora Pedagógica *“são competências mínimas desenvolvidas em cada ciclo e dependendo da turma no avanço da professora”*. De acordo com a Diretora *os principais conhecimentos pautam-se no “mínimo dos PCN”*.

Com base nesses dados, é possível perceber nesses aspectos que há certo conflito na concepção de currículo por parte da equipe pedagógica. Verificamos que a Coordenadora Pedagógica e a Diretora apresentam discursos que divergem nos fundamentos teóricos e metodológicos da concepção e organização do currículo no 2º Ciclo.

Pelas respostas dos sujeitos percebe-se que falta aprofundar as negociações sobre a política de currículo local, para que sejam assumidos posicionamentos mais esclarecidos sobre o processo formativo a ser realizado pela escola. Referente ao PPP da escola, ao ser elaborado, não houve participação de pais e alunos, por exemplo, pressupondo que mesmo sendo considerada tarefa de todos os sujeitos inseridos na comunidade escolar, a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola lócus da pesquisa não incorporou uma prática pedagógica democrática que incluía a participação de todos no seu processo de elaboração.

Organização e o Desenvolvimento do Planejamento Curricular de Ciências Naturais

Sobre a(s) forma(s) de organização do planejamento do currículo de Ciências Naturais no 2º ciclo e seu desenvolvimento, alguns subtópicos são elencados para compreensão da prática dos sujeitos. São eles: *o cotidiano da prática pedagógica, contextualização e fontes utilizadas para planejamento de ensino*.

Perguntadas através do questionário como os conhecimentos cotidianos que os alunos possuem fazem parte do planejamento e desenvolvimento do currículo de Ciências Naturais no 2º ciclo assim os sujeitos se expressam:

“através das experiências diárias dos alunos que planejamos”. (P1EA)

Quais são as fontes onde você busca os conteúdos curriculares a serem trabalhados com os alunos no 2º ciclo?

“com os alunos, nos livros pesquisados e internet”. (P1EA)

Sua prática pedagógica nas aulas de Ciências Naturais é contextualizada no entorno sociocultural dos alunos?

“é importante o conhecimento a priori e em loco”. (P1EA)

A professora P2EA ao falar da prática cotidiana no planejamento de ciências no 2º ciclo, diz que prioriza a participação dos alunos na aula. Assim ela se expressa:

“Primeiramente permito que todos os meus alunos se manifestem sobre o conteúdo que será abordado, mas identificando onde terei que intervir, após procuro criar oportunidades para que todos desenvolvam a noção de referência que contribuirá para que elas vençam em suas explicações e conhecimentos”. (P2EA)

No que tange as fontes onde busca os conteúdos curriculares cita:

“nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, Projeto Político Pedagógico da Escola, Grade Curricular e nos Descritores das Competências e Habilidades dos alunos”. (P1EA)

E referente à caracterização da prática pedagógica a professora diz:

“Procuro trabalhar minha prática pedagógica de acordo com a realidade e a necessidade do meu aluno, pois deste modo a aprendizagem torna-se mais significativa, pois, os conteúdos a ser trabalhado está relacionado diretamente com as idéias e os conceitos que os alunos possuem”.
(P1EA)

A professora P3EA ao falar dos conhecimentos cotidianos se expressa da seguinte forma:

“Procuramos buscar conteúdos voltados para a realidade do aluno, inserindo junto os conteúdos da grade curricular”.

Quanto às fontes que busca os conteúdos curriculares, a professora diz:

“internet, livros paradidáticos, revistas eletrônicas e sites eletrônicos”. E que sua prática pedagógica é contextualizada.
(P1EA)

Na Escola A, a elaboração do plano é anual. Atinente aos conteúdos a serem trabalhados com os alunos, o planejamento ocorre mensalmente. O que observei é que não há integração tanto no plano anual quanto no planejamento mensal, ou seja, cada professor elabora seu plano e planejamento individualmente.

Nas aulas que observei da professora P1EA, não percebi correlação entre o conteúdo ensinado e o cotidiano do aluno. As atividades propostas e desenvolvidas pela professora, geralmente, eram retiradas do livro didático, transcrito na lousa e/ou de livros paradidáticos, neste caso, a professora distribuía cópia das atividades aos alunos.

As estratégias didáticas mobilizadas durante as explicações se davam de maneira expositiva e muito pouco contextualizado, conforme o recorte que destaquei de uma aula observada da prática dessa professora:

A professora propõe 05 (cinco) questões retiradas do livro didático para serem respondidas. Os exercícios eram sobre Poluição da Água. A atividade programada para esta aula segundo a professora, era sobre tipos de mistura. Porém, como os alunos não trouxeram óleo de cozinha de casa como combinado com a professora para fazer “experiência” e depois responder as os exercícios da página 34 do livro. A professora pulou para a página 35 desse mesmo livro, onde havia um texto e questões para serem respondidas. Durante a aula cada aluno deveria ler o texto e responder as questões. A professora pediu a alguns alunos, por ela apontados, que fossem à frente da lousa com os livros nas mãos. Em ordem por ela estabelecida todos os alunos foram lendo o texto.

O aluno apontado pela professora, começou a ler o texto, logo foi interrompido pela professora que chamou-lhe a atenção perguntando-o como se começa ler um texto.

O aluno voltou ao título e começou a ler novamente o texto e novamente foi interrompido pela professora que num tom de voz alto disse: “PÁRA. Comece de novo! Está muito baixo.”

O aluno então lê novamente.

Em seguida a professora pede que a outra aluna continue a leitura, porém a aluna não consegue, além da dificuldade na leitura, parecia envergonhada ou nervosa com a situação, a professora então pede a outro aluno que continue, logo em seguida, pede a outro aluno e diz para ler alto, pois ela não estava ouvindo-o.

Após terminarem a leitura a professora pergunta o que os alunos entenderam do texto. Alguns respondem e mencionam a questão do lixo e esgoto que vai para o rio Cuiabá, a professora pergunta o que mais? Esse esgoto que vai para o rio Cuiabá é tratado? Os alunos não respondem (talvez os alunos não saibam – constatados pelo silêncio e expressão do rosto dos alunos).

A professora também não responde a própria pergunta e pula para as perguntas do livro didático. Ao fazer a pergunta, diz que a resposta está no texto e pede que os alunos sublinhem o trecho no texto.

A aula permaneceu até o fim num jogo de pergunta e respostas baseado no livro didático, os saberes que os alunos demonstraram durante a aula não foram utilizadas para responder as questões. Durante o tempo para resolução das questões, a professora circulava pela sala de aula, observando de carteira em carteira, como os alunos estavam resolvendo as questões. A maioria dos alunos estavam errando as respostas das questões, ou seja, mesmo tendo que transcrever trechos do texto como resposta, eles estavam tendo dificuldades.

(Protocolo “A”, 24/04/2012, 09:00h às 11:00h).

Na prática pedagógica da professora P2EA, observei que há um diálogo entre a professora e os alunos. De fato a professora permite aos alunos falarem, e depois faz as intervenções que acha necessário. A situação abaixo exemplifica a sua prática:

A professora passou vídeo curto sobre a água, explicou o porquê do vídeo e propôs aos alunos uma produção de texto. Intitulou de: Planeta água ou planeta terra?

A professora pediu aos alunos que abrissem o livro na página a qual tratava do tema proposto para aquela aula. Os alunos, cada um com os livros abertos na página, a professora pediu para que olhassem a figura no livro e começou a fazer alguns questionamentos, como: Água é?

Qual a cor da água? Os alunos responderam: a água é incolor.

Em seguida a professora perguntou novamente: quanto à cor da água representada pela figura do livro qual a cor que predomina? Alunos responderam: azul. E a água é representada pelo quê? Alunos responderam: no oceano, rios, mar, lagoa.

Conforme os alunos iam respondendo a professora anotava na lousa os questionamentos e suas respostas. Por exemplo: a água é inodora, incolor e insípida. O que significa isso? – alguns alunos responderam cada uma das perguntas. Sem cheiro, sem cor e sem sabor.

O nosso planeta tem mais água ou terra? – Em seguida ela mesma respondeu: água olhe a figura no livro. No planeta mais da metade é água.

Anotou na lousa o valor numérico 100% (cem por cento) e perguntou aos alunos: qual a metade de 100% (cem por cento)? – os alunos responderam: 50% (cinquenta por cento). “Então mais de 50% do planeta é formado por água”.

Um aluno levanta a mão e pergunta: professora, então no planeta tem mais água? – A professora responde: sim, o planeta é formado por mais de 50% de água. E vocês sabem quanto dessa água nós podemos consumir? Pergunta a Professora. Os alunos respondem: não!.Apenas 1% (um, por cento), responde a professora.

A professora escreve novamente na lousa fazendo questionamentos. Para que a água seja boa para consumo de todos como ela deve ser?

Surgiram algumas respostas: não jogar resto de concreto de obra no rio; sem esgoto; não jogar lixo; não jogar esgoto e nem lixo no rio.

A professora perguntou aos alunos: como está em volta da escola? – Respostas: resto de animais mortos; lixo; sujeira. – Professora: e se chover o que vai acontecer com tudo isso? – Respostas: vai tudo para o rio e depois para a nossa casa.

E como o ser humano está desperdiçando água? – Respostas: lavando carro; lavando calçadas; deixando torneira ligada; lavando louça e deixando a torneira ligada.

Após esse diálogo a professora anotou na lousa: Faça um desenho representando a poluição da água. Em seguida perguntou: como pode ser poluída a água? Coloque isso no desenho.

No decorrer da aula foram orientando os alunos, verificando o caderno de cada um, pedindo sempre que colocassem mais coisas no desenho. Ao término da aula corrigiu o caderno

dos alunos e anotou na lousa: TAREFA. Pediu aos alunos para recortarem e trazerem figuras sobre água para confeccionar cartaz.

(Protocolo “A”, 17/04/2012, 07:00h às 08:30h).

Quanto às fontes onde busca os conteúdos, constatei que o mesmo ocorre somente em livros didáticos e não através dos PCN’s, na qual mais tarde a professora explicita não ter lido, e, nem no PPP da Escola, uma vez que o texto informado no projeto não coaduna com os do planejamento da professora.

Sobre os descritores, compreendo que a professora possa ter cometido algum equívoco, por ser professora da rede municipal de Cuiabá, pois na rede estadual não se trabalha com descritores de competência e habilidade dos alunos, esta prática é utilizada apenas na rede municipal de ensino.

As alternativas metodológicas sugeridas para serem trabalhados na organização pedagógica por ciclos de formação em Mato Grosso é a partir de Temas Geradores, Projetos de Trabalho, Projetos Integrados e Unidades didáticas integradas. (MATO GROSSO, SEDUC - MT, 2001, p.88).

A professora P3EA, daquilo informado no questionário, algumas coisas parecem bastante forte em sua prática, outras um tanto distante. Sua aula na maioria das vezes se materializou de maneira expositiva. Alguns questionamentos eram levantados por ela e às vezes por ela mesma respondido. Os conteúdos estudados eram poucos contextualizados com a realidade dos alunos e toda característica que a região no entorno da Escola apresenta.

Quanto ao uso do “laboratório” de informática eram frequentes em suas aulas, mesmo que fosse para trabalhar um conteúdo expositivo. A situação a seguir demonstra essa observação:

A atividade proposta é um texto, do livro didático, que diz sobre a Água.

A professora pede aos alunos que leem as atividades e depois faz a pergunta aos alunos. Insiste na pergunta (que tratava de nascente) até uma aluna responder ao questionamento, porém a resposta baseado no texto do livro didático não é esmiuçado.

Por exemplo, a aluno respondeu o que estava escrito no texto e a professora apenas concordou, dizendo isso mesmo. Mas na frase havia um conceito não conhecido pelos alunos, e esse conceito não foi explorado de forma que pudesse ter

compreensão do que seria aquele fenômeno estudado naquela aula.

Foi colocando todas as respostas do exercício na lousa. Em seguida passou para outro conceito (manancial). Pediu que os alunos abrissem o livro numa determinada página e olhassem a figura para melhor compreender a explicação. No texto havia exemplos de mananciais, e um deles era o rio Tietê.

A professora então explorou o exemplo sempre referindo-se ao rio Tietê e citou outros presentes no livro como lagoa de Bragança Paulista, açude do Rio de Janeiro, etc.

Em nenhum momento a professora contextualizou exemplificando com locais da própria região. Após concluir a “correção” das atividades encaminhou os alunos para o laboratório de informática e passou alguns slides sobre o ciclo da água.

(Protocolo “A”, 17/04/2012, 09:00h às 11:00h)

A avaliação na Escola

Neste tópico, além de registro da prática dos professores sujeitos desta pesquisa, procuro elucidar como a avaliação é compreendida na Escola *lócus* da pesquisa pelos gestores, expressos tanto no PPP da Escola quanto nas respostas enunciadas no questionário.

A avaliação na perspectiva dos ciclos de formação é compreendida como uma abordagem que não se centra somente no educando e em seu desempenho cognitivo, mas encarada com o olhar sobre o conjunto da escola. Nesse sentido, a avaliação é compreendida como dimensão totalizadora, como ação humana concreta contextualizada.

Sobre a avaliação na escola, as professoras P1EA, P2EA e P3EA foram unânimes em suas respostas, e assim se expressaram:

“A avaliação são todos os trabalhos realizados em sala de aula e que são entregues aos pais no final do bimestre. Avaliação formal específica só ocorre para Português e Matemática.” (P1EA)

“A avaliação é processual e contínua.” (P2EA)

“Avaliação é processual e contínua.” (P3EA)

Observando suas aulas, não presenciei nenhuma anotação em seu caderno de campo explicitando quais foram os avanços e as dificuldades dos alunos. O caderno geralmente fora utilizado para anotar o que ela (a Professora) fez naquela aula.

P2EA, igualmente menciona sobre *a avaliação processual e contínua*, porém realiza uma avaliação formal com os alunos ao final de cada bimestre. Também não há nenhuma anotação no caderno de campo por ela utilizada a não ser seu planejamento diário. No dia da avaliação ela faz a leitura e explicação de cada questão e utiliza o tempo de aula para os alunos resolverem as questões.

P3EA acrescenta dizendo que *realiza uma avaliação formal. Dentre as avaliações estão as atividades desenvolvidas em sala de aula, as quais no dia da avaliação, os alunos utilizariam para produzir um texto sobre o conteúdo estudado*. Além disso, uma avaliação baseada na aula de campo realizada nas proximidades da escola.

O caderno de campo utilizado pelas professoras nesta Escola não foi utilizado com o objetivo de registrar os conhecimentos construídos pelos alunos, naquela dada área de conhecimento; ou para analisar quais os avanços e dificuldades que os alunos estariam apresentando no processo. Nem mesmo foi utilizado para registro das atividades realizadas pelos alunos.

As propostas de avaliação e suas finalidades, sinalizadas pelas professoras sujeitos da pesquisa, não coaduna com aquele explicitado no PPP da Escola, que pondera ser a avaliação do educando nessa unidade escolar, um processo permanente de reflexão e ação, entendido como um constante diagnóstico interrogativo de cunho qualitativo, participativo e de constantes reformas.

As respostas registradas pela equipe gestora, no questionário direcionado sobre a avaliação e suas finalidades, não são congruentes àqueles apontados no PPP da Escola e também com aqueles sinalizados pelas professoras de ciências naturais no 2º ciclo.

Quanto às Estratégias de Avaliação da Aprendizagem, embora este não esteja expresso no PPP da Escola, concatenam entre o explicitado pela equipe gestora e os professores partícipes da pesquisa. Ambos mencionam que as estratégias definidas são relatórios descritivos, caderno de campo, trabalhos escritos individuais, trabalhos escritos e orais em grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebi que em certos momentos os discursos expressos nos documentos, pela equipe gestora e pelos professores partícipes da pesquisa, se divergem da prática efetivada em sala de aula. Pelas respostas dos sujeitos no questionário e pela observação realizada em sala de aula percebe-se que falta aprofundar as negociações sobre a política de currículo local, para que sejam assumidos posicionamentos mais esclarecidos sobre o processo formativo a ser realizado pela escola.

Algumas atividades propostas pelas professoras não eram contextualizadas com base na realidade dos alunos, e as estratégias didáticas mobilizadas durante as explicações ocorriam numa concepção metodológica tradicional, com conteúdos em vários momentos fragmentados. Cabe aqui um comentário sobre o que se expressa como tradicional, a qual compreendo como ação docente dos sujeitos que ocorre de modo repetitivo, alienado, com uso recorrente de lousa, giz e livro didático.

As práticas pedagógicas presenciadas na escola necessitam de algumas ações para desenvolver maior e melhor integração. Presenciei nessas escolas alguns avanços, e muitas possibilidades de melhoria apesar de ainda haver um longo caminho a ser percorrido para que a proposta curricular dos ciclos de formação seja uma realidade concreta e alcance a melhoria qualitativa de ensino.

Os resultados apresentados evidenciam que o Currículo e o Ensino de Ciências se mantêm pautados no simples ato de repasse aos estudantes, de conceitos prontos e inquestionáveis, a partir de uma prática pedagógica “tradicional” embasada pela memorização. A metodologia de ensino ocorre de forma transmissiva com foco em conteúdos, na maioria das vezes, descontextualizada da realidade dos alunos e centrada na memorização, sem potencializar a criatividade dos alunos.

Parece possível afirmar que na prática curricular cotidiana da escola, ocorre recontextualização da política curricular, e que, esse processo de recontextualização envolve conflitos de ordem curricular no que tange a organização dos conteúdos, de concepções metodológicas e de avaliação utilizadas em seus planejamentos no dia a dia, desse modo, distanciam-se gradativamente da concepção de currículo crítico na perspectiva do ciclo de formação.

Por fim, ratifico que no que se refere ao processo de recontextualização, apoiado em Ball (1992), que as políticas não são simplesmente implementadas, elas são reinterpretadas, refocalizadas e ressignificadas no contexto da prática escolar, portanto sujeitas a recontextualizações.

Bibliografia

BALL, S. J. **Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação** – Universidade de Londres-Londres, Inglaterra; 2001 (99-113)

CHASSOT, I. A. **Alfabetização Científica: Questões e Desafios para a Educação**. Ijuí: Unijuí, 2003.

<http://www.seduc.mt.gov.br/SUGT/SEDUC/MT> acesso em 02/10/2011.

KRASILCHIK, M. Caminhos do ensino de ciências no Brasil. In: **Em Aberto**. Brasília, n. 55, p. 4-8, 1992.

LOPES, A. C. **Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo**. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

_____. **Discursos nas Políticas de Currículo**. Currículo sem fronteiras. v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Acessível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>

MAINARDES, J. **Abordagens do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47 – 69, jan./abr. 2006.

_____. **A Teoria de Basil Bernstein e Algumas de suas Contribuições para as Pesquisas Sobre Políticas Educacionais e Curriculares**. Revista Teias v.11 n. 22.p.1-24 maio/agosto 2010 (disponível em <http://www.periodicos.proped.pro.br>)

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

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: Seduc. 2001 – 2ª edição.

TURA, M.L.R. **A Recontextualização por Hibridismo na Prática Pedagógica da Disciplina Ciências**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.133-148, Jul/Dez 2009 (Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>)

_____. **Políticas educacionais e o cotidiano escolar**. Disponível em http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfProj/Políticas__15.pdf