

ARLETE DE FÁTIMA TAVARES

**Proposta de ciclos: estudo sobre a Escola Sarã de Cuiabá - MT,
à luz das políticas públicas de inclusão.**

Universidade Cidade de São Paulo

São Paulo

2010

ARLETE DE FÁTIMA TAVARES

Proposta de ciclos: estudo sobre a Escola Sarã de Cuiabá – MT,
à luz das políticas públicas de inclusão.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, na Universidade Cidade de São Paulo - UNICID, sob a orientação da Profa. Dra. Edileine Vieira Machado.

Universidade Cidade de São Paulo

São Paulo

2010

Ficha Elaborada pela Biblioteca Prof. Lúcio de Souza. UNICID

T231p Tavares, Arlete de Fátima.
Proposta de ciclos: estudo sobre a escola Sarã de Cuiabá-MT, à luz das políticas de inclusão. / Arlete de Fátima Tavares. - São Paulo, 2010.
97 p.; anexos.

Bibliografia
Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo - Orientador: Profa. Dra. Edileine Vieira Machado

1. Políticas públicas em educação. 2. Educação inclusiva. 3. Democratização do ensino. 4. Condições de acesso e permanência na escola. 5. Escola Sarã. I. Machado, Edileine Vieira. II. Título.
CDD 371.1

COMISSÃO JULGADORA

Dedicatória

Este trabalho é:

Para os meus pais, Alberto e Esmeraldina, pessoas honestas, solidárias e tementes a Deus, com quem posso sempre contar. Sinto orgulho de ser a filha de vocês.

Para o meu companheiro, Cunha, meu “mantenedor” durante os anos de Mestrado. Que me incentivou, acreditou em minha capacidade, dividiu expectativas, participou de todas as etapas, dando sugestões, fazendo críticas. Sou muito grata por ter me proporcionado algo que poucos conseguem.

Para a minha filha Cibele, presentinho de Deus em minha vida. Minha companheira de todas as horas, mesmo nas minhas chatices. Meus dias são melhores ao seu lado.

Para os meus irmãos, Lucia, Altamiro e Selma, sempre presentes, apesar da distância, me dando apoio e acreditando em meu potencial.

Para os meus primos, Rose, Rubens, Cibele e Junior, que sempre me motivaram e fazem parte da minha história de vida.

Para os meus sobrinhos, Gabriel, Vítor, Júllia, Luana, Yuri e Murillo, que amo muito e que tornam os meus dias mais felizes.

Para o meu afilhado Ruan. Para que lhe sirva como motivação para se dedicar aos estudos e acreditar que estudar vale a pena.

Para a minha filha do coração, Luana

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Dra. Edilene Vieira Machado, pela sua cuidadosa orientação, bem como, pelo constante estímulo na construção de meu conhecimento sobre o tema desta pesquisa.

Aos professores Drs. Jair Militão da Silva e João Gualberto de Carvalho Meneses, profissionais experientes, competentes e humildes, cuja as aulas que ministraram me fizeram ficar mais apaixonada pela Educação.

Ao professor Dr. João Pedro da Fonseca, por sua valiosa contribuição para a melhoria deste estudo, cujas observações e críticas na Banca de Qualificação, fizeram-me refletir ainda mais sobre a escola ciclada.

Aos demais professores do Programa de Mestrado em Educação da UNICID, por me levarem a fazer uma reflexão mais crítica sobre a Educação.

Aos meus colegas de turma do Mestrado, pelas conversas e experiências vividas.

À Vanilda, da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, pelo apoio dado e o material fornecido.

*“Nós somos culpados de muitos erros e de muitas faltas,
Mas nosso maior crime é abandonar as crianças,
Negligenciando a fonte da vida.
Muitas coisas de que nós precisamos podem esperar:
A criança não pode.
Exatamente agora é o tempo em que os seus ossos estão sendo formados,
Seu sangue está sendo feito e seus sentidos estão sendo desenvolvidos.
Para ela, não podemos responder “amanhã”.
Seu nome é Hoje.”*

(Gabrielle Mistral, poeta chilena vencedora do Prêmio Nobel)

TAVARES, Arlete de Fátima. Proposta de ciclos: estudo sobre a Escola Sarã de Cuiabá-MT, à luz das políticas públicas de inclusão. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo-UNICID, 2010 (Dissertação de Mestrado).

RESUMO

Este trabalho tem por objetivos estudar e compreender a Proposta de Ciclos; verificar se essa Proposta contribui ou não para a efetivação das políticas públicas de inclusão, para melhorar a aprendizagem e para criação de espaço inclusivo de aprendizagem. O interesse pela temática nasce da experiência profissional da pesquisadora na rede estadual de ensino na cidade de São Paulo, de 1988 a 2000 e, mais tarde, na cidade de Cuiabá-MT, de 2004 a 2006. Problemas: incômodo vivenciado, pela pesquisadora, causado pela implantação dos Ciclos, sem que os professores fossem anteriormente questionados ou recebessem formação satisfatória para trabalhar com esta proposta. Número de alunos que não estavam alfabetizados e não conseguiam realizar operações básicas de Matemática, nem a resolução de situações problemas na terceira e quarta séries do Ensino Fundamental. Hipótese: se a proposta de ciclo fosse bem implantada, poderia contribuir não só para melhorar a aprendizagem, como também para a constituição de um espaço inclusivo onde houvesse adesão voluntária tanto do professor quanto do aluno a essa Proposta e, ainda, que o processo ensino-aprendizagem fosse contemplado de forma satisfatória. Referencial teórico: Azanha (2004); Teixeira (1957); Caseiro (2000); Silva (2000; 2006; 2007; 2008), Meneses (2004) entre outros Objeto de estudo: Escola Sarã de Cuiabá. Metodologia: Adotou-se a pesquisa Qualitativa e, como procedimentos metodológicos, pesquisa documental, bibliográfica e estudo de caso. Os ciclos de aprendizagem não podem ser vistos como concluídos. Apenas a sua implantação não é suficiente. Eles devem ser analisados, questionados e reformulados, se necessário. Para isso, é importante ouvir professores, pais, alunos com suas sugestões e propostas. É também fundamental que o sistema de ensino faça avaliações com os alunos para identificar os avanços e os aspectos em que apresentam dificuldades para que a projeto de ciclos seja reformulado.

Palavras-chave: Políticas públicas de inclusão; espaço inclusivo; proposta de ciclos; democratização do ensino; acesso e permanência na escola; escola Sarã.

TAVARES, Arlete de Fátima. Cycles Approach: study of Escola Sarã (school), from Cuiabá-MT, in the light of the public policies on inclusion. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo-UNICID (university), 2010. (Masters Dissertation).

ABSTRACT

This paper has the objective of studying and understanding the Cycles Approach; verifying whether this approach contributes or not to the effectiveness of the public policies on inclusion, to the improvement of the learning process and to the creation of a gathering room for learning. The interest in the subject matter was born out of the researcher professional experience at the state-owned schools network, in the city of São Paulo-SP, from 1988 to 2000, and later in the city of Cuiabá-MT, from 2004 to 2006. The problems: discomfort experienced by the researcher, caused by the introduction of the Cycles, without having the teachers previously questioned about it or without receiving satisfactory instruction to work on this approach. A number of illiterate students unable neither to solve basic Maths operations nor problem-solving situations in both third and fourth grade (Elementary School). Hypothesis: if the Cycles Approach was well introduced, it could contribute not only to the improvement of the learning process, but also to the constitution of a gathering room where both teacher and student would voluntarily support this approach and, also, it could contemplate the teaching-learning process in a satisfactory manner. Theoretical references: Azanha (2004); Teixeira (1957); Caseiro (2000); Silva (2000; 2006; 2007; 2008), Meneses (2004) among others. Object of study: Escola Sarã de Cuiabá (School). Methodology: it was adopted the qualitative research and, as methodological procedure, documental/bibliographic research and study of the case. The cycles of learning cannot be seen as concluded. The introduction itself is not enough. They must be analyzed, questioned and reformulated, if necessary. To achieve this, it is important to listen to teachers, parents, students, with their suggestions and proposals. It is also fundamental to have the system of education evaluating the students, with the aim of identifying what the advances and aspects are which present difficulties to the reformulation of the Cycles Approach.

Key-words: Public policies on inclusion; gathering room; cycles approach; democratization of the teaching; access and permanence at school; Escola Sarã (School).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1- AS POLITICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	15
1.1 Políticas Públicas Educacionais: antecedentes históricos	16
1.2 Princípios Norteadores das Políticas Públicas Educacionais	22
1.3 Os Ciclos: A expressão da Política Pública	30
1.4 Histórico dos Ciclos	32
1.5 Ciclos: conceitos e justificativas	42
1.6 Ciclos de Formação x Ciclos de Progressão Continuada	48
2- PROPOSTA DE CICLOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CUIABÁ	53
2.1 Trajetória para a implantação da escola ciclada-Escola Sarã	54
2.2 Projeto Escola Sarã	56
2.2.1 Avaliação na Escola Ciclada	58
2.2.2 Avaliação Institucional	60
2.2.3 A Progressão na Escola Ciclada	61
2.2.4 A Retenção no Final de Ciclo	62
3- AVALIAÇÕES NACIONAIS EM QUESTÃO	67
3.1 O Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica	68
3.2 A Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	70
3.3 Indicadores das escolas municipais de Cuiabá	71
4- OS CICLOS E A INCLUSÃO	78
4.1 Inclusão...	78
4.2 O significado de inclusão para este estudo	80
4.3 A Escola Sarã e a inclusão	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema de Pesquisa, Proposta de Ciclos, nasce de minha experiência profissional como professora da rede estadual de ensino na cidade de São Paulo, de 1988 a 2000 e, mais tarde, na cidade de Cuiabá- MT, de 2004 a 2006.

Durante o tempo em São Paulo, assim como em Cuiabá, em convivência com muitos professores conversávamos muito sobre nosso trabalho e sobre a Educação de modo geral, como a importância de maiores investimentos na área da Educação. Nessa mesma época, começavam a surgir comentários sobre os ciclos de aprendizagem e sobre a implantação destes em alguns sistemas de ensino: Mais uma vez, em muitos sistemas de ensino, os professores não participaram da formulação e da implementação desta política, não receberam formação adequada sobre os ciclos, ficando apenas questionamentos e a certeza de que só ia acabar a repetência, nada mais ia mudar. A princípio pensávamos que os ciclos vinham para acabar com a retenção, que era algo prejudicial ao aluno, pois não representava a melhoria das condições de aprendizagem. Supunha-se que este aluno, quando era retido na mesma série, desmotivado muitas vezes, se evadia da escola, era excluído do espaço escolar e da possibilidade de avançar em sua aprendizagem. Com os ciclos o aluno passa a ser incluído neste espaço escolar. Todavia, acreditamos que seja necessário que ele também esteja incluído com relação a sua aprendizagem, isto é, que aprenda de fato, que tenha sucesso escolar.

Como resultado de nossas conversas e questionamentos, na própria sala de professores da escola, surge o problema dessa pesquisa, que é o incômodo causado pelas mudanças nas políticas educacionais e na organização da escola, sem que os professores fossem anteriormente questionados ou recebessem formação satisfatória para trabalhar com essas alterações. Um exemplo disso foi a implementação do ciclo básico na cidade de São Paulo, visando diminuir o alto índice de repetência da primeira para a segunda série. Restavam questionamentos: aumento da carga horária? Término da avaliação? etc.

Outra questão que nos incomodava bastante era o número de alunos que não estavam alfabetizados e não conseguiam realizar as operações básicas de Matemática, como também a resolução de situações problemas na terceira e quarta séries do Ensino Fundamental. O sistema educacional oferecia muito pouco para que esses alunos tivessem a possibilidade de avançar em sua aprendizagem: desde

a estrutura física dos prédios escolares, a disponibilidade de materiais pedagógicos diversificados, a formação continuada dos professores, aulas de recuperação paralela, entre outras.

Partimos da hipótese de que a proposta de ciclos, se bem implantada, poderia contribuir não só para melhorar a aprendizagem, como também para a constituição de um espaço inclusivo onde houvesse adesão voluntária tanto do professor quanto do aluno a essa Proposta ainda que a aprendizagem fosse contemplada de forma satisfatória.

Este trabalho tem por objetivos: estudar e compreender a Proposta de Ciclos; verificar se a Proposta de Ciclos contribui ou não para a efetivação das políticas públicas de inclusão, garantindo o acesso e permanência dos alunos na escola; verificar se a Proposta de Ciclos contribui ou não para melhorar a aprendizagem; estudar se a Proposta de Ciclos contribui ou não para a criação de espaço inclusivo de aprendizagem.

Por estar residindo atualmente em Cuiabá- MT, optei por estudar um caso de implantação de ciclos desta cidade.

Adota-se a pesquisa na abordagem Qualitativa e o procedimento da pesquisa Análise documental, bibliográfica e estudo de caso.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2006, p.79)

Por meio da leitura de diversos autores estudamos e pudemos compreender a política educacional dos ciclos. A ênfase se deu sobre a proposta de ciclos da rede municipal de ensino da cidade de Cuiabá, Mato Grosso.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer

publicadas, quer gravadas. (LAKATOS, 2006, p.185)

Por meio da pesquisa documental, pudemos coletar os resultados das avaliações nacionais referentes aos indicadores dos alunos das escolas municipais da cidade de Cuiabá, Mato Grosso.

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. (LAKATOS, 2006, p.176)

O estudo de caso se deu porque escolhemos a experiência da implantação dos ciclos de uma realidade específica, as escolas municipais de Cuiabá, cuja proposta recebeu o nome de Escola Sarã. Para que pudéssemos compreender a implantação da Escola Sarã estudamos os documentos oficiais acerca desta.

Segundo Chizzotti (2006),

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto para propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata quanto revela uma multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação. (p. 102)

Este trabalho está dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, Políticas Públicas de Educação, apresentamos a Proposta de Ciclos e abordamos a questão das políticas públicas: o que são e para que estas servem. Neste capítulo, também enfocamos os ciclos como expressão da política pública. Abordamos em que momento a proposta dos ciclos surge no cenário educacional brasileiro, como são caracterizados e quais as justificativas para implantá-los nos sistemas de ensino. Diferenciamos Ciclos de Formação e Progressão Continuada; Freitas (2003) e Mainardes (2007) são os estudiosos que utilizamos para fazer tal diferenciação.

Fizemos um resgate histórico sobre a questão educacional, verificando o momento em que a educação passa a ser compreendida como um problema nacional. Sendo assim, analisamos as Leis de Diretrizes e Bases e a Constituição

Nacional dessa época. Vários autores nos auxiliam nessa tarefa, já que utilizamos suas teorias para entender essa problemática. São eles: Azanha (2004); Teixeira (1957); Caseiro (2000); Silva (2000; 2006; 2007; 2008), Meneses (2004) entre outros. Analisamos a Lei de Diretrizes e Bases que rege a nossa educação nos dias atuais. Definimos o que entendemos como princípio e quais são os que regem esta lei. Enfatizamos o princípio da dignidade humana, que é tratado como fundamental na Constituição Brasileira de 1988; sendo que os demais derivam deste.

No segundo capítulo, Proposta de Ciclos nas Escolas Municipais de Cuiabá, tratamos da proposta de Ciclos nas escolas municipais de Cuiabá. O projeto é denominado Escola Sarã. Teve início em 1999, sendo facultativo para as escolas sua implantação, cuja decisão cabe à equipe escolar e deve estar pautada de acordo com o Projeto Político-Pedagógico. Para tratar este aspecto, utilizamos como fonte principal os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, denominados Escola Sarã: um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá (1999), que é considerado o texto oficial do projeto; e Escola Sarã: Cuiabá nos Ciclos de Formação (2000).

O terceiro capítulo, Avaliações Nacionais em Questão, apresenta os resultados das avaliações nacionais referentes à Escola Sarã de Cuiabá. Trata das avaliações nacionais.

O quarto capítulo, Os ciclos e a inclusão, apresenta o significado de inclusão neste estudo e relaciona com a proposta dos ciclos.

No quinto capítulo, apresentamos as considerações finais e ainda algumas reflexões resultantes desse trabalho com intuito de poder contribuir para as políticas públicas de inclusão.

1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

O que são e para que servem as políticas públicas de educação? Neste capítulo o objetivo é focalizar as políticas públicas como ações do Estado para atender às necessidades da sociedade nos aspectos da educação, saúde, moradia, trabalho etc.

Quando falamos em políticas públicas é fundamental esclarecer que elas só se concretizam após a identificação dos anseios da sociedade que exigem a atuação do Estado num determinado setor, seja ele a educação, a saúde, o transporte etc. Uma política pública tem como intenção atender a uma demanda coletiva e vem dar respostas a uma problemática social.

Conforme Azanha:

Pode-se dizer que um “problema nacional”, como problema governamental, só existe a partir de uma percepção coletiva. (...), sem as pressões sociais que decorrem de uma percepção coletiva, a simples existência de determinados fatos pode não ser uma questão de governo, isto é, um problema nacional. (2004, p.102)

Segundo Caseiro (2000), é importante a participação da sociedade civil, por seus representantes na formulação ou planejamento de políticas públicas. Não é necessário que todos conheçam o método de planejar, mas que sejam comprometidos com os interesses populares, expressos prioritariamente por movimentos e organizações populares.

Entendemos que políticas públicas não podem ser pensadas apenas nos aspectos técnicos e de planejamento do Estado. As respostas que o Estado vai dar dependerá do jogo de poder, das pressões exercidas pelos partidos políticos, pelas organizações sociais, pelo povo em geral

para elaborar uma legislação, convidam-se técnicos, especialistas, esquecendo aqueles que vivenciam, fazem a inclusão e aqueles que precisam ser incluídos. Todos deveriam ter voz no momento de pensar uma nova legislação, quanto às suas reais necessidades, especificidades, reivindicações, porém, a elaboração dos documentos deveria contar com legisladores, especialistas. (MACHADO, 2009a, p.32)

A formulação de políticas públicas educacionais não ocorre de maneira neutra e sem interesses. Pelo contrário, tal ação acontece em meio às críticas, interesses difusos, discussões sobre a viabilidade destas etc. Nem todos os setores são ouvidos na formulação de políticas públicas, há um complexo jogo de poder.

O Estado, obrigado a instalar uma máquina educativa fragilmente articulada às forças de reivindicação popular, colocou limites à expansão e ao tipo de atendimento dos diferentes níveis de ensino. Esses limites foram impostos

em função das necessidades resultantes das diferentes etapas do modelo econômico escolhido pelos grupos dirigentes e da força de negociação dos diferentes grupos sociais envolvidos nesse processo.

Devido a essas limitações, alguns grupos sociais e até mesmo algumas regiões geográficas acabaram sendo praticamente marginalizadas do atendimento educacional. Exemplos desses limites são as taxas de analfabetismo e os índices de expansão da escola básica, que aumentam ou diminuem, em um mesmo país, de acordo com a capacidade de pressão dos diferentes grupos e do grau de desenvolvimento das regiões. (SILVA, 1990, p. 19)

A Educação é um direito fundamental, universal e inalienável de todos os cidadãos, cabendo ao Estado implantar políticas públicas que permitam o acesso a ela. Mais do que isso, a permanência na escola e que todos os alunos que lá estejam aprendam e desenvolvam suas potencialidades.

1.1 Políticas Públicas Educacionais: antecedentes históricos

Um retorno ao passado é necessário para situarmos a problemática das Políticas Públicas Educacionais, com o objetivo de perceber em seus desmembramentos o foco de nosso estudo, a proposta dos ciclos. Portanto, iniciamos o resgate histórico a partir do momento em que a Educação finalmente é tratada como um problema nacional. Sendo, portanto, necessárias políticas públicas que assim a entendam. Muitas vezes, as políticas públicas da Educação estão expressas ou pressupostas nas Leis de Diretrizes e Bases.

É verdade que a República, nos seus inícios, foi pródiga em reformas, (...) mas foi preciso esperar até a década de 20 para que, realmente, o debate educacional ganhasse um espaço social mais amplo. Foi nesse período que a questão educacional deixou de ser apenas tema de reflexões isoladas e de discussões parlamentares para ser percebida como problema nacional, isto é, como problema afeto ao próprio destino da nacionalidade. (AZANHA, 2004, p. 104)

Por que fazer esse resgate histórico?

Porque é comum ouvirmos dizer que a educação de antigamente era melhor que a de hoje, criticando principalmente a organização escolar em ciclos. Só que este pensamento não é correto. Quando dizem que a escola de antigamente era melhor, devemos compreender que ela atendia apenas aos alunos oriundos da classe média. Sendo tal serviço estendido aos poucos às classes populares. Atualmente, um grande percentual dos alunos das escolas públicas pertence a essas classes. Mas, a escola não estava preparada para atender esta clientela

diferente daquela que até então vinha recebendo nas unidades escolares. Sendo assim, o contingente de alunos é muito maior, as experiências trazidas por estes alunos são bem diversificadas etc. Enfim, mudanças deviam ocorrer para que a educação, que é um serviço público, atingisse o seu objetivo primordial, que é garantir a efetiva aprendizagem.

Porque foi só na década de 20 que a educação começa a ser vista como um problema nacional; só a partir da Lei de Diretrizes e Bases, Lei n.º 4024, datada de 20 de dezembro de 1961, é que se expressa na legislação a exigência de um Plano de Educação.

Verificamos, através da mencionada lei e do primeiro Plano Nacional de Educação de 1962, os princípios expressos em ambos, analisamos então qual o desempenho escolar dos alunos na educação primária nas escolas públicas nessa época, e a demanda atendida, para verificarmos se esse pensamento do senso comum condiz com a realidade.

Para que pudéssemos analisar a política pública atual, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, a qual possibilita a organização dos sistemas de ensino em ciclos de aprendizagem, verificando se além do acesso à educação, os objetivos de inclusão e equidade estão sendo contemplados, focalizando principalmente o discurso da organização escolar em ciclos, enfoque este restrito às escolas de Cuiabá, analisando os resultados dos alunos nas avaliações nacionais.

Em 1932, um grupo de intelectuais, identificando o anseio da população por educação, escreveu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando de Azevedo. Segundo Azanha, trata-se de um marco histórico na educação brasileira, quando ela passa a ser entendida como um problema nacional. Este Manifesto tinha como objetivo sensibilizar as pessoas e provocá-las para que agissem. Trazia em seu interior a necessidade de se elaborar um Plano Nacional de Educação, feito com rigor, aplicando os métodos científicos aos problemas educacionais. Criticava também a educação como sendo privilégio de classe.

Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada

a idéia de monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado pela sua situação financeira, não está em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a “escola única” se estenderá, entre nós, não como uma conscrição precoce arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932.)

O Manifesto criticava o sistema escolar vigente, que atendia a uma parte da população e não permitia que os alunos das classes populares alcançassem os níveis mais elevados do ensino, como o superior. Sem falar que esta escola seguia os modelos de educação de outros países não compatíveis com a nossa realidade social. Diante de tal fato, os alunos das classes populares conseguiam chegar até a 4º série primária, os que conseguiam, depois eram excluídos deste espaço escolar, já que sua bagagem cultural não permitia que acompanhassem o alto nível de exigência desta escola “importada” não compatível com a realidade brasileira.

É como relata Anísio Teixeira:

Como organizávamos as nossas escolas segundo os padrões europeus e como tais padrões presumiam níveis de educação coletiva e doméstica relativamente altos, comparados aos existentes em nossa população mas baixa, a escola, mesmo a que se designa popular, não era popular, mas tipicamente de classe média. Não era só a roupa, e sapato, que afastavam o povo da escola, mas o próprio tipo de educação que ali ministrávamos e de que não podia aproveitar-se, em virtude da penúria do seu ambiente cultural doméstico. O “padrão europeu”, cuidadosamente mantido servia assim para limitar a participação popular à própria escola popular. A escola primária e a escola normal prosperavam, mas como escolas de classe média; a escola acadêmica e o ensino superior ficavam ainda mais restritos, destinando-se predominantemente a grupos da classe superior alta. Abaixo dessas classes, média e superior, dormitava, esquecido, o povo. (TEIXEIRA, 1957, p. 16)

A política pública educacional tinha como objetivo, nessa época, a perpetuação do estado social vigente não possibilitando a mobilidade social. Porém, isso não acontecia claramente. Proclamava-se a necessidade da expansão da educação para todos. Mas, oferecia-se uma educação inócua, que não estimulava os alunos a prosseguirem, ou então, oferecia-se o mínimo de educação com a justificativa de se ter educação para todos.

Entre nós, entretanto, proclamava-se o ideal da educação compulsória, mas, na realidade, a sociedade, pelas suas forças conservadoras, a ela se opunha. Mil e um meios são utilizados para se restringirem as facilidades de educação compulsória. Como já não seriam legítimos tais movimentos de defesa do status quo, fazem-se eles, tortuosos, sutis e obscuros. A dualidade social já não pode se proclamada. Proclamá-la agora é a aspiração à participação integradora. Como então evitá-la? – Dificultam-se os recursos para o empreendimento; ministra-se educação do tipo inútil e que desencoraja a maioria em prosseguir-la; e se a teimosia popular insistir pela freqüência à escola, abrevia-se o período escolar, oferece-se o mínimo possível de educação, alega-se que tal se faz por princípios democráticos, a fim de atender a todos... contanto que o processo educativo perca os seus característicos perturbadores, ou seja, a sua capacidade de facilitar o deslocamento e a reordenação social, em virtude da expansão escolar a todos. (TEIXEIRA, 1957, p.17)

A Constituição de 1934, no seu Título V, Capítulo II, sob a rubrica “*Da Educação e da Cultura*”, demonstra que sofreu positivamente a influência do Manifesto dos Pioneiros, no aspecto de considerar a educação como um direito de todos e a fixação de um Plano Nacional de Educação.

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art. 150 - Compete à União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº. XIV, e 39, nº. 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

b) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos

c) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;

d) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;

e) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;

f) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;

g) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL de 16/07/1934)

O anteprojeto do Plano de Educação Nacional, enviado em maio de 1937, à Presidência da República, nem sequer foi discutido, devido à implantação do Estado Novo.

O anteprojeto do Plano Nacional de Educação não tinha nenhuma relação com os ideais e objetivos do Manifesto dos Pioneiros, era extremamente centralizador e tinha como objetivo organizar minuciosamente toda a educação nacional.

Somente em 1961, a Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4024, no seu art. 92, parágrafo segundo, determina ao Conselho Federal de Educação que elabore o Plano de Educação para o Fundo Nacional do Ensino Primário, do Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior.

A Lei n.º 4024, datada de 20 de dezembro de 1961, considera a educação como direito de todos, cabendo à família escolher o gênero de educação que se deve dar a seus filhos. A lei ainda no seu artigo terceiro assegura tal direito pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus; e pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. A citada lei considerava o ensino primário como obrigatório a partir dos sete anos de idade, mas em seu artigo 30, considerava como casos de isenção de tal obrigatoriedade por parte da família ou dos responsáveis: comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; insuficiência de escolas; matrícula encerrada; doença ou anomalia grave da criança.

O ensino primário tem por objetivo o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão e a integração do aluno ao meio físico e social. O ensino primário é ministrado em quatro séries anuais, podendo ter a sua duração até seis

anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. Não se abre a possibilidade de os sistemas de ensino se organizar de maneira diferenciada das séries anuais no ensino primário.

Foi só em 1962 que, finalmente, foi escrito e colocado em prática o primeiro plano nacional governamental de educação, o que tínhamos antes era apenas a fixação de diretrizes e bases da Educação Nacional.

O Plano Nacional de Educação foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 12 de junho de 1962 e homologado pelo Ministro da Educação em 21 de setembro de 1962.

O Plano Nacional de Educação de 1962 propunha metas qualitativas e quantitativas a serem atingidas em 8 anos, ou seja, até 1970. Estabelecia critérios para os esforços conjuntos da União, Estados e dos Municípios na aplicação dos recursos destinados à Educação

Metas quantitativas: ensino primário, matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade.

Metas qualitativas: contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial.

A fim de atingir até 1970 essas metas, foram estabelecidas normas para a aplicação dos recursos dos Fundos instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases.

Este Plano de Educação não menciona a forma de organização das escolas quanto ao regime de ciclos e/ou progressão continuada.

Já que o Plano estabelecia que as metas deveriam ser atingidas até 1970, verificamos os dados retirados de Estatísticas da Educação Nacional 1960/1971, do Ministério da Educação e Cultura. Estes dados apontam que em 1970, da população entre 7 a 11 anos, 73,6% frequentavam escolas.

Em 1970, segundo o Anuário Estatístico do Brasil de 1973, do IBGE, no Brasil, 65,9% da população sabia ler e escrever e 33,6% não sabiam ler e escrever.

Em 1970, segundo o Anuário Estatístico do Brasil do IBGE de 1973, no Estado de Mato Grosso tivemos de 1º a 4º série, 125.124 alunos aprovados e 31.044 alunos reprovados. Ao aprofundarmos nossa análise, na primeira série verificamos que apenas 913 alunos tinham sido aprovados e 20.925 alunos tinham sido reprovados.

Descrevemos, então, os dados a partir do momento em que a Educação teve o seu primeiro Plano Nacional e verificamos se as metas expostas neste foram alcançadas ao final do prazo definido neste Plano.

1.2 Princípios norteadores das Políticas Públicas Educacionais

Atualmente, qual a lei que rege a Educação? Que princípios estão expressos nela, quais as metas a serem alcançadas, qual tipo de organização permite aos sistemas escolares?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que rege a Educação atualmente é a 9394/96. A Lei em questão disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. Essa é a Lei que estabelece os princípios pelos quais o ensino será ministrado.

Mas, antes de descrevermos os princípios expressos na referida lei, é de importância fundamental a compreensão do termo princípio. No dicionário de Filosofia de Durozoi e Roussel (2000), princípio é definido como sinônimo de começo; de onde, fonte ou causa, origem de um feito; por extensão, designa aquilo que contém as propriedades essenciais de uma coisa.

Já o dicionário jurídico, De Plácido e Silva (2007), nos ensina que princípios são os requisitos fundamentais, instituídos como base, como alicerce de alguma coisa, mostram a própria razão de ser das coisas jurídicas, pois são eles que guardam os valores fundamentais da ordem jurídica, é deles que se irradiam os comandos que orientam tanto a criação, como a aplicação da lei.

Antes de dissertarmos sobre os princípios elencados na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, é fundamental que tratemos sobre um princípio essencial para a relação pedagógica e que consta como princípio fundamental na Constituição Federal de 1988, o princípio de que falamos é o da dignidade da pessoa humana. Esse princípio prevê que os órgãos públicos e as instituições respeitem os cidadãos nos seus direitos para que tenham sua dignidade assegurada, por outro lado este cidadão deve respeitar a dignidade de seu semelhante. O princípio da dignidade da pessoa humana deve ser visto desta forma, da pessoa na relação com seu semelhante. Dignidade humana, segundo Silva, somente poderá ser construída e respeitada se a pessoa, no caso o professor ou dirigente, tiver experiência pessoal forte dessa dignidade, vivenciada pessoalmente.

Em uma sociedade onde predomine a lógica da produção coletiva e da apropriação privada dos bens e serviços de forma excludente e não incluyente, a experiência da dignidade não é encontrada facilmente. Torna-se necessária uma ação educativa que vise criar condições para que cada pessoa descubra seu próprio valor, independentemente de uma situação social e econômica. (SILVA, 1998, p.195 apud MACHADO, 2008)

Os outros princípios derivam do princípio da dignidade da pessoa humana.

É fácil constatar que a finalidade da LDB 9394/96, é ajustar à realidade educacional as regras enunciadas nos princípios elencados pela Constituição Federal de 1988, nos seus artigos 205 e 206, aos quais foram acrescentados quatro novos princípios que se harmonizam perfeitamente com os princípios constitucionais, tornando-se assim uns condicionantes dos outros.

Surge desse contexto sua inegável preeminência sobre toda a legislação educacional restante, pois se convertem em norma das normas, verdadeiras vigas mestras do sistema educacional.

O ensino será então ministrado com base nos princípios por ela estabelecidos, em seu Título II - *“Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”*, os quais são discriminados no artigo 3º, em onze incisos:

“I - igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.”

Tal princípio enfatiza que todos têm o direito ao acesso à educação, independentemente da classe social a que pertencem. Isso se faz necessário porque, conforme já demonstramos, houve um tempo em que as crianças pertencentes às classes menos favorecidas não tinham acesso à educação. Porém, além do acesso à escola é necessário garantir também a permanência na escola, e a oferta de uma educação que faça com que todos desenvolvam suas habilidades e avancem em seus estudos.

Entendemos que, para uma efetiva democratização do ensino público, a criação de condições que garantam aos indivíduos a “permanência na escola” é tão importante quanto à garantia da “igualdade de condições para o acesso”, a qual só é concretizada pela existência de vagas nas escolas públicas para todos que desejarem lá estudar. A garantia dessas duas condições (igualdade no acesso e permanência na escola), somada à garantia da qualidade de ensino, é que pode fazer com que o indivíduo usufrua integralmente do direito à Educação. (BRANDÃO, 2007, p.22)

“II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.”

Este princípio está relacionado diretamente ao tipo de regime político que vivemos em nosso país, ou seja, a democracia.

Quando se diz que há a liberdade de aprender pressupõe-se que o aluno tem em si, as potencialidades para que a aprendizagem ocorra. Mas é necessária também a atuação do professor como mediador neste processo. Professor este que também tem a liberdade de ensinar, cabendo a ele selecionar os métodos e estratégias adequadas e necessárias para que o aluno aprenda. Mas tal escolha não se fará de modo aleatório e sim baseado em concepções pedagógicas, no projeto político pedagógico escolar e, principalmente, considerando as características específicas de cada pessoa envolvida no processo de ensino-aprendizagem, o que já aprendeu e o que deseja aprender, como aprendeu e suas expectativas.

Consideramos esse princípio como fundamental, na medida em que, se a Educação não pudesse ser pautada pela ‘liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber’, não seria verdadeiramente Educação. (BRANDÃO, 2007, p. 23)

“III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.”

No ambiente escolar coexistem diversas concepções acerca da vida, dos valores, bem como de opiniões etc. Como também que não há apenas uma concepção pedagógica e sim uma variedade de “caminhos” que levam o aluno a desenvolver suas habilidades e potencialidades; ao educador cabe ter a consciência disso e a clareza de qual concepção pedagógica priorizar.

“IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância.”

Este princípio está diretamente relacionado ao anterior. Sem o respeito à liberdade não tem como haver pluralismo de idéias no ambiente escolar. Sem tolerância, ou seja, sem admitir e respeitar que há diferenças entre os modos de pensar, de sentir, de agir, de aprender pelas pessoas, não há respeito à liberdade e, conseqüentemente, não há o pluralismo de idéias no ambiente escolar.

“V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.”

A lei assegura a coexistência de instituições de ensino tanto públicas como privadas. Estas deverão observar a legislação e diretrizes, quanto aos aspectos curriculares, dias letivos, carga horária, entre outros.

a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino traduz, na prática, a objetivação do princípio da liberdade de ensinar, além de corresponder à idéia de pluralismo, a que se refere o inciso III. Como é um princípio de direito, a abertura de escolas particulares, se bem que fiscalizada pelo poder público, não se caracteriza como uma concessão estatal, como defendem alguns juristas ligados ao Direito Constitucional e Administrativo. A concessão supõe o monopólio estatal de determinada atividade, e isso não ocorre no caso da educação brasileira. Abrir escolas é direito de qualquer cidadão, atendidos os requisitos legais, e nisto está o sentido maior deste inciso V. (SOUZA; SILVA, 1997, p. 12)

“VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.”

Enfatiza-se aqui a preocupação em universalizar o acesso à escola. Já que garantindo a gratuidade do ensino, permite-se que todos, independentemente da classe social, tenham acesso a ela. Contribuindo, desta maneira, com as crianças das classes menos favorecidas. Porém, isso não é suficiente, estar na escola não é garantia de aprendizagem. Esforços devem ser realizados para que os alunos estejam inseridos no espaço escolar, aprendendo e avançando em seus estudos. Que os alunos dos estabelecimentos oficiais tenham a garantia de acesso ao mesmo conhecimento oferecido aos alunos das escolas privadas para que possam ter as mesmas chances para concorrer a uma vaga numa Universidade Pública e/ou emprego.

“VII - valorização do profissional da educação escolar.”

Acreditamos que a educação só dará os resultados esperados quando tivermos uma satisfatória qualificação dos professores nos cursos que assim os formam e que, além disso, tenham cursos de capacitação em seu local de trabalho, relacionados com a sua prática e sua realidade escolar. Nenhuma política pública

educacional terá os resultados almejados, se o professor não participar do processo de formulação e implementação destas, com críticas, sugestões e propostas.

“VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.”

Nos dias atuais, não podemos pensar uma escola sem a participação dos alunos, pais e comunidade em geral. A equipe pedagógica só terá êxito em sua administração se tiver a participação de todos os agentes envolvidos.

Gestão democrática como princípio é uma idéia sempre bem-vinda, o difícil é colocá-la em prática. De fato, é um grande avanço ter na letra da Lei o princípio da “gestão democrática do ensino público”.

Para todas as pessoas que defendem uma Educação pública gratuita, democrática, laica e de qualidade, esse é um dos princípios mais importantes tendo sido incluído, com muito custo, no texto final da LDB. Porém, não sem que o Ministério da Educação conseguisse restringi-lo, pois se refere apenas ao ensino público e, por meio da inclusão das expressões “na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, postergar sua normatização para a legislação dos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais). (BRANDÃO, 2007, p. 25)

Entendemos a participação como

Etimologicamente, **participar** significa **tomar uma parte** (do latim *"partem capere"*). No entanto, a melhor noção de participação vem da etimologia grega, que significa **ter conjuntamente** ou **ter com outro** (*"metekó"* - jete??). Daí os dois sentidos básicos da palavra **participação**:

- **Sentido Material** (latino) - **dividir um todo material** entre aqueles que dele participarão: o todo desaparecerá e cada sujeito participante terá uma parte do objeto participado, guardando uma relação apenas histórica com o antigo todo;
- **Sentido Espiritual** (grego) - **ter parcialmente** o que outro possui integralmente: uma alegria que é plena no sujeito que obteve uma vitória, é participada em menor intensidade naquele que recebe a comunicação da vitória e com ela se alegra, sem que a participação diminua a alegria do sujeito que obteve a vitória, antes a tem aumentada. (MARTINS FILHO, 2000)

“IX - garantia de padrão de qualidade.”

Será necessário que os sistemas de ensino definam o que vem a ser este padrão de qualidade, partindo do mínimo que o aluno de cada segmento deve aprender e estabelecer metas para elevar o nível de aprendizagem. Sendo este um

princípio da LDB, todo o desenvolvimento do ensino deve estar baseado nele. Acreditamos que qualidade do ensino se resume em que todos os alunos estejam inseridos no espaço escolar e estejam aprendendo, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades, que tenham acesso ao mesmo tipo de educação seja numa escola pública seja privada, para que progridam em seus estudos. Mas tudo isso sem esquecer de levar em conta as características específicas de cada um e considerando-os como pessoas singulares. Portanto, cada um terá um “ponto de chegada” diferente e isso deve ser considerado e valorizado.

“X - valorização da experiência extra-escolar.”

É preciso reconhecer e valorizar os conhecimentos, habilidades e competências adquiridas pelo aluno fora do ambiente escolar. Valorizar a “bagagem” cultural que o aluno traz. Não se compartilha aqui da idéia de que o aluno quando chega à escola é uma tabula rasa, que só a partir daquele momento vai apreender conteúdos e desenvolver habilidades.

A LDB permite a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina seu nível de experiência e habilidades do aluno e faça assim sua matrícula na série ou ciclo adequado, de acordo com regulamentação própria do sistema de ensino.

Entendemos que esse princípio é importante, desde que essa ‘experiência extra-escolar’ não seja mais valorizada do que, por exemplo, a transmissão sistematizada dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, pois ambos são igualmente importantes. (BRANDÃO, 2007, p. 26)

“XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.”

A educação escolar não pode ser vista como algo separado do trabalho e das práticas sociais. Esta se reflete tanto nas práticas sociais como no trabalho. São as ações desenvolvidas na escola que desenvolverão conceitos, habilidades, conhecimentos, valores, atitudes que favorecerão a formação do trabalhador e do cidadão.

A concepção de Educação vigente nessa LDB considera esse binômio (mundo do trabalho-prática social, ou exercício da cidadania-qualificação para o trabalho, ou ainda vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais) como um dos pilares conceituais que norteiam seus princípios, objetivos e finalidades. (BRANDÃO, 2007, p. 26)

Ao declarar que a educação escolar se deve vincular ao mundo do trabalho e à prática social, visa à formação concomitante do cidadão e do trabalhador, certamente, nas regras da democracia e da economia produtiva. (SOUZA; SILVA, 1997, p. 6)

Segundo Severino, os princípios podem ser divididos em categorias.

1. Condições de garantia da universalidade do ensino escolar: incisos I (igualdade de condições de acesso e permanência na escola); VI (gratuidade do ensino público).
2. Princípio da expressão da liberdade: incisos II (liberdade de pensamento e de sua expressão); III (pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas); IV (respeito à liberdade e à tolerância); V (espaço para a livre iniciativa na oferta do ensino).
3. Princípios relacionados ao conteúdo do ensino: incisos IX (garantia de padrão de qualidade); X (valorização da experiência humana).
4. Princípios relacionados com o mundo sociocultural: inciso XI (vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais).
5. Princípio de democratização do poder: inciso VIII (gestão democrática do ensino público) (SEVERINO, 2002, p. 64)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), no Título III estabelece:

Artigo 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
- IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Artigo 5º - O acesso fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Este inciso I, do artigo 4º, determina que é um dever do Estado oferecer ensino fundamental gratuito para todos, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade correta. Sendo assim, deverá ser oferecido para as crianças e jovens o ensino fundamental e para os jovens, adultos e idosos que não tiveram a possibilidade de cursá-lo na idade adequada, o supletivo do ensino fundamental.

Já o inciso IX, tem um caráter subjetivo e ressaltamos a fala de Brandão que

diz:

Este inciso constitui um exemplo de discurso que defende a “qualidade de ensino”, sem explicitar, no entanto, as condições objetivas de averiguar e comprovar essa “qualidade de ensino”, jamais ele poderá ser responsabilizado pelo descumprimento desse dever, visto que a definição do que são “padrões mínimos de qualidade de ensino” pode incluir absolutamente tudo. (BRANDÃO, 2007, p. 32)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) instituiu a possibilidade de os sistemas de ensino adotarem o regime de ciclos, ocorrendo a reprovação apenas ao final de cada um deles. Tinha-se como objetivo trabalhar com o aluno um período maior do que um ano para que suas dificuldades fossem sanadas e conseguisse avanços em sua aprendizagem. A LDBEN, no artigo 23, estabelece:

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

A Lei abre a possibilidade de várias formas de organização escolar tendo como foco a aprendizagem do aluno. Já que o sistema seriado dava sinais de não estar atendendo a este objetivo plenamente, a aprendizagem do aluno, pois muitos eram reprovados ou se evadiam da escola, os ciclos surgem como uma alternativa para que ela ocorra.

1.3 Os Ciclos: a expressão da Política Pública

O acesso à educação é um grande avanço. Em pleno século XXI, não podemos imaginar um país com crianças fora da escola. Vivemos tempos em que o acesso e a quantidade de informações são cada vez mais velozes. Hoje, a sociedade que se destaca é aquela que detém o conhecimento. É esta a arma do século XXI, o conhecimento passa a ser moeda de troca. Como enfoca Silva (1998), a sociedade do futuro será a do conhecimento e este determinará a riqueza das nações.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1.988, considerada a norma fundamental, dá o norte para a política educacional, e em seu artigo 208

expressa o dever do Estado em garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), vem instrumentalizá-la, com o intuito de satisfazer esta pretensão constitucional: o direito de todos terem acesso ao ensino fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) em seu Título III – Do direito à educação e do dever de educar estabelece que:

Artigo 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria (...);

Artigo 5º - O acesso fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Temos garantido em lei o acesso à educação fundamental obrigatória. O primeiro passo foi dado, fazer com que todas as crianças tenham o direito de estarem na escola. Mas não tínhamos nesta época a quase totalidade das crianças na escola. Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), em 1989 tínhamos apenas 68,4% de crianças matriculadas de 1ª a 4ª série. Esforços foram realizados em torno da universalização da educação básica. Sendo que em 1.999 já possuíamos aproximadamente 92% do total das crianças matriculadas no ensino fundamental, segundo nos esclarece Castro em seu artigo: Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade. (INEP, 1999)

Com isso garantimos o acesso à educação fundamental. Mas ocorria que muitas crianças eram reprovadas várias vezes e, desestimuladas, abandonavam a escola. Outras, por fatores econômicos e sociais, paravam de estudar para dedicarem-se ao trabalho e assim aumentar a renda familiar. Tínhamos nesse momento um grave problema resultante da reprovação que era a defasagem idade-série, alunos com idade superior à série que estavam cursando. Isso desmotivava o aluno, e gerava, na maioria das vezes, o fracasso escolar. Segundo Gomes (2005) a reprovação não é remédio e não raro age como veneno. Os profissionais da Educação não conseguiam ensinar a esse aluno que apresentava dificuldades, não tinham uma ação eficaz capaz de eliminá-las.

Silva (2000) enfatiza que mais da metade da população brasileira de sete anos era reprovada na primeira série. Estudos de Sergio Costa Ribeiro citados pela

autora demonstram que 50% da população escolar abandonava, evadia-se da escola depois de ter ficado de seis a oito anos “estacionada” na segunda ou terceira séries do Ensino Fundamental.

Segundo o Relatório do Conselho Consultivo do PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), 2006 - Quantidade sem qualidade, o Brasil possuía em 1988, uma taxa de repetência no ensino fundamental de 29%, a qual caiu para 11% em 2002, mas ainda atinge o dobro, em comparação com a média mundial (5,6%).

Com a seriação a cada ano um elevado número de crianças novamente cursavam a mesma série por apresentarem dificuldades de aprendizagem, por não terem assimilado o conteúdo trabalhado. Esta situação precisava ser modificada, o aluno carregava o rótulo de repetente, sentia-se incapaz e, muitas vezes, cursando novamente a série não sanava as suas dificuldades e seu desempenho não era superior aos seus colegas de classe que estavam cursando aquela série pela primeira vez. Sem falar, que na maioria das vezes, não era realizado um trabalho diferenciado com esse aluno. Os conteúdos eram os mesmos, a metodologia utilizada também. Como avançar se as dificuldades não foram identificadas, para que atividades diferenciadas fossem propostas, com material adequado, para que o aluno percebesse que as suas necessidades estavam sendo “vistas” pelo professor, que o educando estava conseguindo eliminá-las?

Era uma organização educacional que aceitava como sendo natural a repetência e a evasão. Quase ninguém se incomodava com os alunos que ficavam vários anos cursando a mesma série. Atribuía-se apenas ao aluno a responsabilidade pelo seu fracasso. Silva (2000) nos fala que devemos ultrapassar o mito de que a reprovação em si é boa e lutar por uma escola que seja capaz de ensinar e não simplesmente de excluir.

1.4 Histórico dos Ciclos

É necessário termos claro que a política de ciclos não surgiu no cenário educacional brasileiro somente agora com a promulgação da LDB 9394/96 e, também que esta sofre influências internacionais. A questão da problemática dos elevados níveis de retenção escolar e de um sistema excludente já era discutida desde meados de 1950.

Em 1956, realizou-se em Lima a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA). Segundo Barreto e Mitrulis (2001), em seu artigo Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil, o que subsidiou as discussões nesta Conferência foi um estudo sobre as retenções na escola primária na região, experiências de sucesso para deter as reprovações foram apresentadas e diziam respeito à promoção automática.

Almeida Júnior (1957), presente neste evento fez a recomendação final referente ao sistema de promoções. Esta abordava a necessidade de se rever as promoções na escola primária, a fim de que se tornasse menos seletiva, e de um estudo sobre a promoção baseada na idade cronológica dos educandos, mas tal estudo deveria ter a participação do corpo docente das escolas primárias. Tal medida seria de caráter experimental.

Para o autor, a promoção em massa, por idade ou automática, vinham atender de imediato ao caso brasileiro. Faziam-se necessárias algumas medidas tais como: preparar a adesão do professor, modificar a concepção do ensino primário que era tido como uma instituição seletiva, rever programas e critérios de avaliação, aperfeiçoar o professor, aumentar a escolaridade primária além dos quatro anos etc.

Foi a partir desse período, segundo Barreto e Mitrulis (2001), tornaram-se mais frequentes os argumentos de natureza social, política e econômica que defendiam a adoção da promoção automática ou alguma forma de flexibilização do percurso escolar.

O Estado do Rio Grande do Sul adotou em 1958 uma modalidade de progressão continuada. Foram as classes de recuperação, destinadas a alunos com dificuldades que, quando recuperados, poderiam voltar às suas turmas de origem, ou caso contrário, continuar a escolarização em seu próprio ritmo.

Barreto e Mitrulis (2001) relatam algumas experiências com ciclos, nas décadas de 60 e 70, no Brasil:

Pernambuco (1968) – organização por níveis; eram seis níveis propostos e a criança deveria alcançar pelo menos quatro. O trabalho desenvolvido pelo professor era diversificado em pequenos grupos com temas centrais escolhidos por ele.

São Paulo (1968) – organização da escola primária em dois ciclos: o nível I, constituído pelas 1ª e 2ª séries, e o nível II, pelas 3ª e 4ª séries, com o exame de promoção somente entre o primeiro e o segundo nível e ao término deste. As notas

tinham caráter apenas classificatório para reagrupar os alunos em classes para o próximo ano. Os alunos que eram reprovados, já que não tinham alcançado os mínimos pré-determinados, eram agrupados em classes especiais de aceleração.

Devido à reação dos setores conservadores da sociedade, a proposta dos ciclos não foi efetivada nos anos 70.

A experiência de ciclos no Brasil que mais durou foi a do Estado de Santa Catarina que teve início em 1970 em todas as escolas da rede estadual. Estabelecia a avaliação contínua dos alunos. Ao longo das quatro primeiras séries não havia a reprovação e, ao final da quarta série, foram criadas as classes de recuperação para aqueles alunos que não atingiram os objetivos propostos. O mesmo ocorria no decorrer das quatro últimas séries do primeiro grau, não havia reprovação apenas na última série e criaram-se classes de recuperação para os alunos que apresentavam dificuldades. Tal experiência deveria oportunizar cursos de atualização e reciclagem de professores e diretores; o Serviço de Supervisão Escolar e de Orientação Educacional deveria dar suporte às unidades escolares.

Porém, tal organização escolar sofreu severas críticas em 1983, após estudos realizados alegando que a experiência havia provocado uma queda da qualidade do ensino para as classes menos favorecidas. Provocando dessa forma o término dessa experiência.

Em Mato Grosso, nessa época nenhuma experiência referente a organização em ciclos foi realizada.

Na década de 80, os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, instituíram o Ciclo Básico, eliminando a reprovação da primeira para a segunda série do primeiro grau, nas escolas estaduais destas localidades. Tal medida visava conter os altos índices de reprovação ao final da 1ª série, o que levava muitos alunos a abandonarem a escola.

Tal proposta considerava que os alunos que não haviam finalizado o processo de alfabetização não poderiam ser punidos e obrigados a refazer tudo, como se nada soubessem. O Ciclo Básico seria uma oportunidade para os alunos progredirem no processo de alfabetização e uma valorização ao conhecimento adquirido por eles até então. O sistema de notas e conceitos foi eliminado, o registro da avaliação era feito em fichas descritivas.

seriado, por seus efeitos de democratização da escola pública, pelos desafios de desserialização e de mudanças de competência que representa, alterando práticas arraigadas e transferindo poderes, colocando claramente a questão da responsabilidade da escola no fracasso escolar e a necessidade de buscar alternativas para a solução do problema, questionando não apenas o papel do professor, mas também, dos agentes de supervisão e da própria organização escolar. (DURAN, 2003, p. 79)

Vamos discorrer mais sobre a experiência de São Paulo, por ter permanecido por um tempo satisfatório e por ter realizado alterações curriculares no sistema de ensino estadual.

Criado por meio do Decreto Estadual nº 21833, de 28/12/1983 o Ciclo Básico que consistia em agrupar as duas primeiras séries, excluindo-se a reprovação no primeiro ano de escolaridade. Tinha como objetivos a democratização da escola e a questão da alfabetização. Isso porque os níveis de reprovação e evasão eram elevadíssimos.

A proposta do CB representou um momento de ruptura e estabeleceu alterações no que vinha sendo feito na sala de aula. Porém, como todas as propostas geradas no setor público, carregou consigo certa dose de ceticismo e o impacto negativo inerente a projetos traduzidos em resoluções e decretos (afinal, a proposta estava contida num decreto), os entraves burocráticos pela morosidade da máquina do Estado, além da questão crucial da formação contínua dos profissionais no processo, acostumados a uma prática conservadora propiciada por relações sociais autoritárias. (DURAN, 2003, p. 60)

A intenção era reorganizar todo o Ensino Fundamental: ciclo básico (1ª e 2ª séries); ciclo intermediário (3ª, 4ª e 5ª séries) e ciclo final (6ª, 7ª e 8ª séries). Porém, segundo Palma Filho (2003) isso não aconteceu. A mudança ocorreu só no Ciclo Básico (1ª e 2ª séries) permanecendo assim até 1988, quando a Secretaria Estadual de Educação decidiu adotar o regime de progressão continuada.

Com a implantação do Ciclo Básico em todas as escolas do primeiro grau da rede estadual de ensino, os alunos começaram a ter seis horas diárias de aula, dadas pelo professor alfabetizador e os especialistas das áreas de Educação Física e Educação Artística. O professor alfabetizador passou a trabalhar 40 horas semanais e não mais 16 horas, sendo que parte destas horas era para a regência de uma única turma de alunos e o restante para a participação em reuniões, para corrigir trabalhos, preparar aulas junto com os demais professores e cursos de capacitação em serviço.

Em paralelo, a criação do Ciclo Básico (CB), foi realizado um trabalho de

reorganização curricular iniciada em 1984 e concluída em 1987, cujo objetivo era que servisse de embasamento para o projeto pedagógico das escolas. Como também para repensar o currículo escolar e a política de educação continuada dos professores, segundo Palma Filho (2003).

Dessa forma, a reorientação curricular proposta se apoiou em alguns pressupostos divulgados naquela época e que foram elencados por Palma Filho (2003), a saber:

Em relação ao aluno: os conteúdos deverão ser escolhidos levando em consideração o ser concreto que se encontra na escola pública.

A relevância social dos conteúdos: O que significa, afinal, o ensino das coisas fundamentais? E o que são essas “coisas” fundamentais? A formação da cidadania? A cultura nacional? Que conteúdos se prestam para traduzir em termos de conhecimento escolar, o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional? Que conteúdos e que metodologias são adequadas para que esses princípios consagrados pela legislação educacional brasileira sejam alcançados?

A organização lógica das disciplinas: defende a necessidade de se proceder à sistematização do conhecimento como orientação para o professor, assinalando que: “a maior parte das coisas que conhecemos e em que acreditamos são, grosso modo, noções descobertas por outros e que nos foram transmitidas de modo significativo de forma razoavelmente sistematizada”.

Que teoria de aprendizagem?: o documento assinala a importância de se levar em conta as teorias de aprendizagem e do desenvolvimento que “vinculam a gradatividade, o desenvolvimento em espiral dos conteúdos, a concreticidade ou a abstração dos conceitos discutidos e apresentados na sala de aula”.

As condições de trabalho na escola: pela primeira vez um documento produzido num organismo oficial, ao discutir a questão curricular menciona as condições de trabalho dos professores nas escolas, reconhecendo que as mesmas “são bastante precárias”. (p.27)

Para esta proposta curricular o Ensino Fundamental seria reorganizado, contemplando três ciclos de estudos, o ciclo básico (1ª e 2ª séries), o ciclo intermediário (3ª, 4ª e 5ª séries) e o ciclo final (6ª, 7ª e 8ª séries). Porém, como narramos anteriormente isso não aconteceu, ficando somente o Ciclo Básico até 1988, quando se implantou o regime de progressão continuada.

A Deliberação CEE nº 09/97 de 30/07/1997, propôs a adoção, na rede estadual do estado de São Paulo o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental.

Medidas foram tomadas para a implementação da progressão continuada: reorganização da rede física, o aumento de horas diárias para os alunos ficarem na escola, a criação da coordenação pedagógica e horas de trabalho pedagógico em

todas as escolas.

Em 1998, implantou-se a progressão continuada em todas as escolas da rede estadual do estado de São Paulo. A proposta só abrangia o Ensino Fundamental cujos oito anos deveriam ser organizados em dois ciclos, com reprovações ocorrendo ao final de qualquer ano escolar, no caso de faltas em excesso ou abandono da escola.

Gomes (2005) narra que na progressão continuada, a avaliação deve ser entendida como mecanismo eficaz de ajustar o ato pedagógico à realidade dos alunos.

Ao final de cada ciclo, caso o aluno apresentasse problemas de aprendizagem, frequentaria a recuperação de férias. Após o desempenho dos alunos na recuperação poderiam ser enquadrados em cinco categorias: promovidos, retidos, promovidos parcialmente, retidos parcialmente e evadidos.

Os promovidos são os que alcançam desempenho satisfatório e 75% ou mais de frequência. A promoção parcial na oitava série do segundo ciclo e em todas as do ensino médio ocorre se o rendimento for insatisfatório em até três componentes curriculares e atendidas as condições legais de frequência. A retenção parcial dos alunos da oitava série do segundo ciclo e de todas as séries do ensino médio se faz quando o rendimento é insatisfatório em mais de três componentes curriculares. Nesse caso, há a retenção, com o aluno frequentando as aulas dos componentes curriculares em que foi retido. A retenção acontece nos ciclos e séries em que a frequência for menor que 75% e o desempenho insatisfatório. Na quarta e oitava séries e ao final de cada série do ensino médio e outros cursos, também ocorre a retenção se o rendimento for insatisfatório, mesmo com frequência igual ou superior a 75%. Os evadidos são os que têm frequência menor que 75% e não participam das avaliações finais.

Gomes (2005) narra que, para não considerarem a progressão continuada como promoção automática, os resultados do SARESP (Sistema Estadual de Avaliação do Rendimento de São Paulo) de caráter universal e não amostral, passaram a decidir se os discentes podiam ser aprovados ou se deveriam ficar retidos ao fim de cada ciclo.

Com a progressão continuada houve grandes avanços no que diz respeito ao fluxo escolar e rendimento médio dos alunos segundo o desempenho no SARESP.

Entretanto, Gomes (2005) citando pesquisas realizadas por Guimarães, narra

que com relação à progressão continuada nas escolas estaduais de São Paulo aconteceu apenas a adesão formal à proposta, com manutenção da avaliação tradicional e com promoção automática ao final.

As escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro em 1991 e, as escolas estaduais em 1994, incorporaram a proposta de bloco único que eliminava as séries. O bloco único tinha cinco anos de duração, incluindo as classes de alfabetização, que acolhiam crianças de seis anos, e os alunos dos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. A retenção só era permitida no final do bloco e o aluno retido tinha um ano de estudo complementar. As crianças do Ensino Fundamental ficavam período integral na escola.

A experiência do bloco único terminou por encontrar, segundo Barreto e Mitulic (2001), grande resistência dos professores por ser um período escolar muito prolongado o que os deixava sem referenciais do que ser trabalhado.

Em 1992, a rede municipal de ensino de São Paulo reorganizou o ensino fundamental em três ciclos: o inicial, que compreendia a 1ª, a 2ª e a 3ª série; o intermediário, a 4ª, a 5ª e a 6ª série e o ciclo final, a 7ª e a 8ª série. O objetivo dos ciclos era combater o fracasso escolar. A reprovação só ocorria ao final de cada ciclo, e se ocorresse, o aluno deveria cursar novamente o último ano do ciclo em que estava matriculado.

Na década de 1950 houve à influência da UNESCO que recomendava a promoção automática para países com taxas altas de reprovação, enquanto o campo oficial (CRO) demonstrava interesse em adotar modelos de escolarização que estavam sendo empregados em países desenvolvidos. Em 1990, a retomada da política de ciclos na França (seguida pela Espanha, Portugal, Bélgica, Canadá e Suíça) encorajou e inspirou a implementação de ciclos, abrangendo os oito anos do Ensino Fundamental na rede municipal de São Paulo (1992). (MAINARDES, 2007, p. 94)

Enfatizou-se a necessidade da avaliação se tornar uma atividade qualitativa e contínua, os resultados deveriam ser semestrais, registrados em relatórios e discutidos com os alunos e seus responsáveis. As notas foram substituídas por conceitos

Os ciclos abrangiam todas as escolas municipais e era uma das ações realizadas que tinham como princípios a participação, a descentralização e a autonomia. Foi apresentada como alternativa capaz de contribuir para a democratização do ensino, segundo Barreto (2004).

Medidas foram tomadas para que os objetivos pretendidos com a implantação dos ciclos fossem alcançados: criação de horários coletivos de trabalho na escola, reorientação da ação supervisora dando orientação às escolas para que estas elaborassem projetos de acordo com a realidade da comunidade escolar.

Porém, Barreto (2004) narra que a proposta de reorganização das escolas em ciclos, implantada em clima de grande envolvimento dos professores e demais especialistas em Educação, não teve continuidade do modo como foi originalmente planejada. Isso ocorreu devido às mudanças na administração da prefeitura de São Paulo e conseqüentemente na Secretaria Municipal de Educação, isso dos anos 90 até 2004.

Sem a devida mobilização dos educadores em torno do projeto de implementação dos ciclos durante as várias gestões que se sucederam à sua introdução na rede, mobilização essa potencialmente capaz de alimentar um processo permanente de discussão, questionamento e busca de soluções para enfrentar os desafios propostos por essa reestruturação, os ciclos na capital de São Paulo tendem a funcionar como meros arranjos organizacionais que impedem a reprovação dos alunos. Continuam assim a reproduzir a lógica da escola seriada, sem conseguir mudar a sua face. (BARRETO, 2004, p. 40)

Em 1994, a rede municipal de Belo Horizonte, iniciou a proposta da Escola Plural. As crianças a partir de seis anos foram aceitas na escolarização regular. Eram chamados ciclos de formação e estavam pautados no desenvolvimento segundo a idade: infância, puberdade e adolescência. São três ciclos de três anos cada, sendo que o primeiro incorpora as crianças de seis anos de idade, vindo a se constituir no Ensino Fundamental de nove anos, antes mesmo do Plano Nacional de Educação em 2001 possibilitar tal ampliação. A repetência, se houvesse, deveria ocorrer apenas ao final do ciclo, mas os alunos não poderiam distanciar-se de seus pares.

A Escola Plural foi planejada para que a criança tivesse sucesso. Segundo Barreto (2004):

Além de propor uma mudança profunda na cultura escolar, a Escola Plural pretende também redefinir aspectos significativos da sua estrutura e funcionamento, flexibilizando os espaços e os tempos escolares de modo a permitir que as novas formas de organização favoreçam o desenvolvimento de experiências formadoras. Nesse sentido, a rede escolar deve dar guarida a experiências com salas ambiente, módulos, aulas geminadas, novos critérios de agrupamento, horários mais flexíveis, integração extra-turno, provas interdisciplinares, classes de aceleração, turmas intermediárias,

períodos para reuniões e outras.

O segundo núcleo vertebrador diz respeito à reorganização dos tempos escolares, mediante a criação dos ciclos de formação.

O terceiro núcleo vertebrador tem a ver com os processos de formação plural. Busca-se aqui uma nova identidade do profissional da escola. Tempos remunerados de estudo e pesquisa, expressão da consciência dos profissionais sobre o desempenho no trabalho, ganham renovada importância no bojo das mudanças que se realiza.

O quarto eixo vertebrador re-significa a avaliação na Escola Plural. A avaliação compreende um momento inicial, seguido de procedimentos contínuos calcados em instrumentos variados, e um momento final, sendo que o projeto original da Escola Plural previa a possibilidade de retenção de alunos ao final do ciclo em casos especiais. (p. 41)

Barreto (2004) enfoca que a Escola Plural é a que mais tem sido acompanhada no país, seja por meio de caráter estritamente acadêmico, seja por meio de avaliação externa, determinada pelo Conselho Estadual de Minas Gerais. Dessa forma, a Escola Plural tem-se tornado referência para os estados e municípios brasileiros.

Em Porto Alegre, ocorreu a reorganização do ensino na gestão municipal de 1992 a 1996. Tal reorganização ocorreu com a implementação dos ciclos de formação, de forma gradual e acompanha as propostas das cidades de São Paulo e Belo Horizonte.

Os alunos foram organizados por idade, dos seis aos quatorze anos, seguindo o desenvolvimento por faixa etária (infância, pré-adolescência e adolescência). Não há reprovação e ações são realizadas para apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem: laboratório de aprendizagem, professores itinerantes e sala de integração e recursos. O conteúdo era trabalhado de forma interdisciplinar, articulando os conceitos em diferentes níveis de profundidade; relacionando os conteúdos às experiências dos alunos.

Enfim, apesar de ter sido uma experiência a organização escolar em ciclos desde 1960, foi com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que ocorreu uma expansão desse tipo de organização escolar, sendo que esta estabeleceu a possibilidade dos sistemas de ensino adotarem esse tipo de regime. Visando à aprendizagem dos alunos, ações foram realizadas para dar suporte aos sistemas de ensino.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelo MEC em 1997, faz parte de ações que emergiram nesse período para dar suporte aos sistemas de ensino que adotassem a organização em ciclos. Na introdução de tal documento,

fica explícito que ele defende a adoção desse tipo de organização escolar já que é uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado. Os PCNs organizam o Ensino Fundamental de oito anos em quatro ciclos de dois anos; o primeiro se refere à primeira e segunda séries, o segundo ciclo à terceira e quarta séries, e assim por diante. Os conteúdos das disciplinas foram divididos de acordo com ciclos de dois anos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS; INTRODUÇÃO, 1997, p. 42)

Segundo o documento oficial, o objetivo da elaboração dos Parâmetros é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência política executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS; INTRODUÇÃO, 1997, p. 13)

1.5 Ciclos: conceitos e justificativas

É através de uma política pública, estabelecida por Chrispino “como a intencionalidade da ação de governo que vise atender à necessidade da coletividade e a concretização de direitos estabelecidos” (2005, p.61), e plasmada na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que o Estado brasileiro almeja superar o atraso na área educacional. Não há país que tenha conseguido elevado grau de desenvolvimento econômico, político, social e cultural sem ter priorizado a questão educacional.

A letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram

os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. (CARVALHO, 2005. p. 77)

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), instituiu-se a possibilidade de os sistemas de ensino adotarem o regime de ciclos, ocorrendo a reprovação apenas ao final de cada um deles. Tinha-se como objetivo trabalhar com o aluno um período maior do que um ano para que suas dificuldades fossem sanadas a fim de que ele conseguisse avanços em sua aprendizagem. A LDBEN em seu artigo 23 estabelece que:

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

O aludido diploma legal possibilita esta abertura de organização para os sistemas de ensino, tendo como foco o interesse no processo de aprendizagem. Ou seja, o tipo de organização adotada pelos sistemas de ensino deve visar o sucesso escolar.

Segundo Perrenoud (2004), um ciclo de aprendizagem surge a partir da reordenação de uma sequência de séries (ou níveis) anuais.

O ciclo é uma estrutura capaz de lutar contra o fracasso escolar e a desigualdade. Vem ao encontro daquele grupo de alunos que não atinge os objetivos propostos em um ano, e necessitam de mais tempo e de caminhos diferenciados para alcançá-los. Não cabe, porém, rotular esses alunos como lentos e sim reconhecer que todas as crianças atingem os objetivos propostos, mas cada uma necessita de um determinado tempo para que isso ocorra. Porém, isso não pode ser uma atividade passiva por parte do professor, esperando que ocorra um estalo e, como num passe de mágica, o aluno comece a aprender. Para que o aluno desenvolva as suas potencialidades, ele necessita de desafios, de estímulos, de interação com os seus colegas e da atuação do professor como aquele que o desafia, que lhe fornece as condições necessárias para que a aprendizagem ocorra.

Antes, esses alunos eram simplesmente reprovados, fazendo com que sua auto-imagem fosse atingida, o que não resultava em ganhos qualitativos no que diz

respeito à aprendizagem. O aluno reprovado, ao refazer a mesma série, não estava em um nível mais avançado de aprendizagem do que os iniciantes. Quanto maior a distorção idade/série, pior o rendimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

Com um currículo rígido e uma avaliação centrada nos resultados, as escolas seriadas vêm dando mostra de sua incapacidade para ensinar muitas crianças e jovens que, não se adaptando aos modelos impostos por essa instituição, ou não chegam à escola ou dela se evadem após anos de 'insucesso'. (MICHELS, 2006, p. 409)

No sistema seriado, muitas vezes, os esforços eram empreendidos para duas questões aprovação/reprovação. Na organização em ciclos é fundamental que toda a equipe pedagógica se sinta responsável pela aprendizagem efetiva dos alunos e não apenas para evitar a reprovação.

Para surtir efeito, a proposta dos ciclos deve ser apresentada e discutida, com professores, pais e comunidade, para troca de experiências e sugestões, visando envolver a todos em sua implantação, acompanhamento e avaliação.

Os ciclos não devem ser impostos às escolas. Estas devem optar por sua implantação, elas devem estar conscientes da escolha que fizerem e os sistemas de ensino deverão dar suporte pedagógico. Nada adianta as escolas serem obrigadas a implantar os ciclos se não estiverem cientes de sua dinâmica, benefícios e mudanças que provocarão na organização escolar.

Perrenoud enfoca que:

A amplitude da mudança dependerá da concepção que se tem dos ciclos de aprendizagem. Essa concepção oscila entre dois extremos:

- no pólo mais conservador, quase nada muda na organização do trabalho, nos programas, nas práticas de ensino-aprendizagem, na progressão, na avaliação; fala-se de ciclos plurianuais, os textos oficiais são escritos nessa linguagem, porém, na prática, operam as mesmas categorias mentais, cada um mantém sua turma e trabalha com um horizonte anual, os professores continuam a passar seus alunos para os colegas no final de ano; em certos casos, pratica-se até mesmo a reprovação dentro de um ciclo.
- no pólo mais inovador, os ciclos de aprendizagem são sinônimo de profundas mudanças nas práticas e na organização da formação e do trabalho escolar; é uma verdadeira inovação, que assusta uma parcela dos professores e dos pais e requer novas competências. (2004, p. 12)

É importante deixarmos claro que apenas a implementação dos ciclos em um sistema de ensino não quer dizer que todos os problemas serão resolvidos, que todos os alunos a partir de então irão aprender, que ao avaliarmos o

desenvolvimento dos alunos este será sempre satisfatório. Os ciclos serão apenas um passo inicial de uma série de mudanças que não de produzir os resultados desejados.

Introduzir ciclos não é um fim em si nem um progresso mágico. É tão somente um desvio estrutural para melhor atingir os objetivos da escolaridade. (PERRENOUD, 2004, p. 69)

Perrenoud elenca cinco razões para a implementação dos ciclos de aprendizagem plurianuais. São elas:

1. Etapas mais compatíveis com as unidades de progressão das aprendizagens.
2. Um planejamento mais flexível das progressões, uma diversificação das trajetórias.
3. Uma maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado dos alunos, em diversos tipos de grupos e dispositivos didáticos.
4. Uma maior continuidade e coerência, ao longo de vários anos, sob a responsabilidade de uma equipe.
5. Objetivos de aprendizagem incidindo sobre vários anos constituindo pontos de referência essenciais para todos e orientando o trabalho dos professores. (PERRENOUD, 2004, p. 14)

Achamos necessário comentar tais razões abordadas por Perrenoud. Ao final de um ciclo, o que importa não é o que o aluno memorizou, como datas e acontecimentos históricos. Mas, em que aspectos ele avançou com relação as suas habilidades para compreender, interpretar, antecipar, inferir, argumentar, solucionar situações-problemas, raciocinar. Isso não ocorre em apenas um ano, devendo ser trabalhado para que sejam alcançados ao final do ciclo.

O acompanhamento para verificar se tais habilidades estão sendo desenvolvidas deverá ser realizado de forma contínua e não apenas em momentos pré-determinados, como acontece no sistema seriado nas avaliações bimestrais, onde os resultados destas não são retomados tendo como única finalidade atribuir uma nota para que ao final do ano letivo o aluno seja aprovado ou não.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, o Projeto Ciclos de Aprendizagem reafirmou o conceito de avaliação formativa, que destaca a natureza diagnóstica, prospectiva e contínua da avaliação. As informações obtidas por meio da avaliação deveriam ser utilizadas pelos professores para modificar as estratégias de ensino, a fim de torná-lo mais efetivo. O professor deveria usar a avaliação diagnóstica para preparar situações de ensino adequadas às necessidades dos alunos. (MAINARDES, 2007, p. 137)

O que precisamos ter claro é que os objetivos a serem atingidos pelos alunos ao final de um ciclo são os mesmos para todos, porém os caminhos percorridos por eles podem ser diferentes. São classes heterogêneas, não com relação à idade, mas no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento das habilidades.

Resta encontrar a maneira de individualizar as trajetórias para chegar, durante o mesmo número de anos, aos mesmos domínios fundamentais. Os ciclos plurianuais não pretendem resolver sozinhos esse problema, mas estendem os prazos, o que ao menos autoriza considerar uma diversificação dos percursos e dos atendimentos dos alunos. De fato, em um único ano letivo, a diversificação dos percursos permanece necessariamente muito limitada: mal começa e já é hora de fazer os alunos convergirem para os objetivos de final de ano. (PERRENOUD, 2004, p. 18)

Os ciclos permitem trabalhar com os alunos de maneira diversificada levando-os a aprendizagem. Há alunos que chegam à escola e já sabem ler e escrever, outros ainda não adquiriram esse conhecimento. A escola poderá fixar os mesmos objetivos para todos os alunos ao final do ciclo, mas o acompanhamento e as atividades previstas serão diferenciados para que atinjam esses objetivos. Isso faz com que o aluno se sinta motivado porque começa a perceber que está avançando, progredindo, enfim, está aprendendo.

Tal atitude necessita de professores capacitados para trabalhar com grupos heterogêneos, preparados para elaborar atividades diferenciadas de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos.

Os ciclos, em sua proposta, têm como ponto crucial, o trabalho da equipe pedagógica. É essa equipe pedagógica que terá consciência de que é responsável pela aprendizagem efetiva dos alunos e não apenas um professor.

Com alguns objetivos sendo trabalhados em vários anos, toda a equipe pedagógica consegue ter clareza de aonde se quer chegar, para os professores servem como ponto de referência e orientação.

Os ciclos de aprendizagem exigem uma 'ruptura' com as etapas anuais e, portanto, com os programas correspondentes para operar essa ruptura, é preciso evidentemente que os objetivos de final de ciclo não permaneçam vagas finalidades e o nível de domínio visados, sem serem excessivamente fragmentados (PERRENOUD, 2004, p. 22)

Comungamos da ideia de que o ciclo é o caminho para ensinar e fazer com

que os alunos realmente aprendam, dessa forma, a escola será um local em que se está enfrentando o fracasso escolar e as desigualdades.

Implantar os ciclos de aprendizagem é um primeiro passo para que tenhamos uma escola mais justa, onde todos estejam inseridos e aprendendo. Enfim, implantá-los não é a grande dificuldade e sim fazer com que este tipo de organização escolar atinja seus objetivos.

A razão de ser da escola é fazer aprender, todo resto é apenas meio. Os ciclos não têm interesse se não possibilitam colocar um maior número de alunos, mais frequentemente, em melhores condições para aprender. (PERRENOUD, 2004, p. 55)

Os ciclos plurianuais, defendidos por Philippe Perrenoud, são aqueles com duração maior que dois anos, apesar dos sistemas educacionais muitas vezes privilegiarem os ciclos plurianuais de dois anos, entre outros motivos por acharem ser mais seguros para os professores, pais e autoridades, por não se fazer necessário refazer os planos de estudo, sendo possível agrupar dois programas anuais e eleger objetivos de final de ciclo, pode-se continuar trabalhando com o grupo de classe atribuindo tal ciclo a um mesmo professor. Para o autor, os ciclos de dois anos não favorecem uma abordagem por competências, não estimulam a criação dos dispositivos originais da pedagogia diferenciada, não favorecem a cooperação profissional e não impulsionam uma prática reflexiva intensiva e duradoura.

É importante que fique claro que a proposta de ciclos plurianuais defendida por Perrenoud não está baseada em nenhuma organização escolar, ou seja, ela não existe, mas tudo o que ele propõe é possível, segundo seu entendimento.

Perrenoud entende que a principal vantagem dos ciclos é a de tornar possível a orientação de percursos de formação individualizados, sendo que, de um lado, temos o aluno, suas trajetórias e os conhecimentos adquiridos e do outro os recursos disponíveis e o tempo que resta até o final do ciclo.

Ele acredita que, para se combater o fracasso escolar com a introdução dos ciclos, é necessário determinar os objetivos de final de ciclo, de modo que, quase todos atinjam ao mesmo tempo, mediante uma pedagogia diferenciada eficaz, além de se eliminar a preocupação com o número de horas, de semanas, de anos, tendo como foco os percursos de formação individualizados.

Desistindo de jogar com o tempo, deve-se evidentemente jogar com os meios, portanto, aceitar a idéia de um atendimento diferenciado dos alunos, no espírito da discriminação positiva e do princípio “a cada um, conforme suas necessidades. (PERRENOUD, 2004, p. 103)

Tendo como meta os objetivos de final de ciclo sempre que ocorrem progressões e dificuldades pelos alunos os meios, as estratégias devem ser revistas e novas ações devem ser planejadas. Os alunos com dificuldades é que devem ter a maior atenção, um atendimento individualizado constante por parte da equipe pedagógica, para que atinjam os objetivos de final de ciclo como os demais alunos. Já os alunos que avançam sem esforços poderão trabalhar em grupos ou de forma autônoma, desde que os objetivos de final de ciclo não sejam prejudicados. Os ciclos plurianuais, na visão de Perrenoud, tentam acabar com uma visão da aquisição de conhecimentos como sendo uma sucessão de degraus, devendo um terminar para que o próximo comece.

Ora, deve-se renunciar à idéia de que se podem definir as necessidades de uma vez por todas, no início de um ano letivo, prescrever um ‘tratamento’ decorrente e se ater a ele. Se os hospitais funcionassem dessa maneira, a mortalidade aumentaria de modo espetacular. A pedagogia diferenciada exige um acompanhamento e uma adaptação, até mesmo uma mudança radical das estratégias em curso se elas não derem os resultados esperados. (PERRENOUD, 2004, p. 171)

Mais uma questão importante que Perrenoud enfoca é que se os ciclos forem adotados com o objetivo de combater o fracasso escolar deve-se refletir sobre o tipo de avaliação que está sendo aplicada. As avaliações, com os ciclos, não deixaram de fazer parte do cotidiano escolar, muito pelo contrário, o ato de avaliar está presente, a avaliação é formativa e contínua, os avanços dos alunos são avaliados constantemente bem como as dificuldades apresentadas, para que ações sejam realizadas e as dificuldades sejam sanadas. Isso pelo menos é o que consiste a proposta dos ciclos, se isso ocorre na prática discutiremos mais adiante.

Defendo uma forte articulação entre ciclos plurianuais e pedagogia diferenciada. A avaliação formativa, como instrumento de regulação da aprendizagem e do ensino, nada mais é que um componente de uma pedagogia diferenciada. Para colocar cada aluno o mais freqüentemente possível nas situações didáticas mais fecundas para ele, importa que o professor saiba o que o aluno compreendeu, no que ele tropeça, como

aprende, o que o auxilia ou o perturba, interessa-o ou o aborrece, etc. É a função da avaliação formativa: permitir ao professor saber bastante sobre tudo isso para otimizar as situações de aprendizagem propostas a cada aluno. (PERRENOUD, 2004, p. 115)

Ao final de um ciclo, o professor deve documentar com precisão os conhecimentos adquiridos pelos alunos, registrando os pontos fortes e fracos com relação a estes; a fim de manter, excepcionalmente, os alunos mais um ano no ciclo para que eles aumentem suas chances de atingir os objetivos finais do ensino fundamental.

1.6 Ciclos de Formação x Ciclos de Progressão Continuada

No item anterior, definimos o que são os ciclos e qual a função que eles assumem. É fundamental termos claro que há diferenças quando falamos em ciclos de formação e progressão continuada. Embora, muitas vezes, ambas as propostas sejam tidas como ciclos.

Segundo Freitas (2003), os ciclos de formação se baseiam em experiências socialmente significativas para a idade do aluno. Tal proposta exige uma redefinição de tempos e espaços da escola.

Os ciclos de formação são encarados como uma possibilidade de enfrentar a dinâmica que ocorre na seriação, que exclui os alunos que não atingiram os objetivos propostos para aquela série. Sem falar, que os ciclos levam em conta a idade dos alunos para o desenvolvimento das aulas e dos objetivos propostos para cada ciclo.

Neste sentido, não basta que os ciclos se contraponham à seriação, alterando tempos e espaços. É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços, formando para a autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa fazer da escola um tempo de vida, e não de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar. (FREITAS, 2003, p. 60)

Para o autor, na progressão continuada, a avaliação assume papel de controle e atua para implementar verticalmente uma política pública. Já nos ciclos de formação a avaliação assume o papel de crescimento e melhoria da escola.

Na progressão continuada ocorre apenas a junção de duas ou mais séries, não se levando em conta a faixa etária das crianças para fazer tal junção. As séries

são agrupadas com o objetivo de garantir o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação, etc.). A progressão continuada está mais relacionada ao fim da reprovação do que com a qualidade de ensino, ou seja, sem a devida preocupação com a aprendizagem efetiva dos alunos.

Há na progressão continuada uma avaliação externa feita para avaliar o aluno, sendo que os resultados são utilizados, também para avaliar o professor.

Para os governantes de uma sociedade capitalista como a nossa, o que eles observam tanto na proposta dos ciclos como na progressão continuada são os benefícios resultantes destas com o fim dos gastos que havia com as reprovações. Porém, ver apenas a parte econômica em educação não é suficiente. Ações como a implementação dos ciclos e da progressão continuada devem ter também a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino, ou seja, que as crianças estejam na escola, na idade adequada e estejam aprendendo. E, se a proposta de ciclos for realmente efetivada pretendendo-se que o sucesso escolar seja atingido, esta exige custos financeiros: investimento em material didático, na formação continuada, em remuneração dos profissionais da educação, na ampliação da jornada escolar etc.

Para Mainardes (2007), os Parâmetros Curriculares Nacionais, são um documento que não se opõe ao sistema seriado e se aproximam mais da progressão continuada do que dos ciclos de aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares, publicados e distribuídos em 1997 e 1998 pelo Ministério da Educação, sugerem a divisão dos oito anos do Ensino Fundamental em quatro ciclos de dois anos cada. Este documento, na verdade, não rompe com a idéia de seriação e a proposta apresentada aproxima-se mais do regime de progressão continuada do que dos ciclos de aprendizagem ou de formação. Embora poucos sistemas de ensino tenham adotado a sugestão dos PCNs, é importante destacar que o Ministério da Educação, ao fazer tal proposta, estava disseminando a versão conservadora. O governo Lula, iniciado em 2003, não apresentou uma posição clara e explícita a respeito dos ciclos. (MAINARDES, 2007, p. 76)

Mainardes (2007) cita em sua obra Bernstein, já que, os estudos deste autor foram essenciais para a compreensão da política de implantação de ciclos no Brasil. Apoiando-se nos estudos do autor acima citado Mainardes relata que os ciclos possuem algumas características: têm por objetivo ampliar o tempo para a aprendizagem; esse tipo de organização escolar defende a substituição da avaliação somativa pela avaliação formativa diagnóstica; valorizam os métodos de ensino que

estão centrados na criança.

Na organização em ciclos o aluno tem o papel central e possibilita a ele que tenha uma postura ativa no processo de aquisição de conhecimento.

Não podemos dizer que a implantação da política de ciclos de formação ou de aprendizagem é sempre satisfatória. Depende das ações que estão sendo realizadas e dos objetivos que elas pretendem atingir. Se for só para racionalizar o fluxo dos alunos e reduzir as taxas de reprovação, ela será insatisfatória, ou seja, só isso não basta. Se tiver o objetivo de proporcionar uma educação mais igualitária, preocupada com a aprendizagem efetiva dos alunos estará realmente atingindo o objetivo da democratização da educação.

Já a progressão continuada se fizer apenas a junção de duas ou mais séries num ciclo, eliminar a reprovação, sem alterar significativamente o currículo, o tipo de avaliação utilizada, a organização escolar como um todo, sem considerar se os alunos estão realmente aprendendo, não estará alterando significativamente o regime seriado.

Enquanto os programas de ciclos de aprendizagem e ciclos de formação propõem mudanças mais radicais no contexto escolar, no currículo, avaliação, organização da escola e formação continuada de professores, o regime de progressão continuada tem sido criticado por ser uma política que tem por objetivo diminuir a reprovação e evasão e acelerar a passagem dos alunos no Ensino Fundamental. (MAINARDES, 2007, p. 75)

A implantação dos ciclos traz alguns benefícios: primeiro, a ampliação do tempo para a aprendizagem; segundo, as aulas de reforço no horário contrário aos das aulas, dando suporte à aprendizagem dos alunos, com um atendimento individualizado, que torna os alunos autoconfiantes e aumenta a sua auto-estima; terceiro, diz respeito ao tipo de avaliação realizada nos ciclos; uma avaliação contínua, que diariamente é feita pelo professor nas suas observações sobre as atividades realizadas pelos alunos, uma avaliação diagnóstica, com base em seus resultados, faz o professor refletir sobre qual caminho seguir, que estratégias devem ser usadas para que os alunos aprendam e avancem; quarto, o trabalho com grupos heterogêneos, preparando atividades diferenciadas de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos.

Uma mudança na concepção de avaliação vigente na escola, que se prendia fundamentalmente a padrões de aprovação e reprovação. Mais que

isso, a proposta, abrindo a possibilidade de flexibilização na organização curricular, nos critérios de agrupamento de alunos, nos métodos e conteúdos de ensino, exigia uma avaliação de outro tipo, de dimensão educativa, capaz de reconhecer e valorizar os progressos dos alunos e de permitir ao professor e à escola observar os resultados de sua prática ao longo do processo ensino-aprendizagem. (PALMA FILHO, 2005, p. 94)

Acreditamos que os ciclos têm, pelo menos em sua proposta, a intensidade e a qualidade do atendimento pedagógico. Isso quer dizer que todas as ações estarão voltadas, centradas para que os alunos aprendam e avancem em seus estudos. Não se trata aqui de se oferecer um ensino diferenciado com um menor nível de exigências nesse tipo de organização escolar. Enfim, serão as mesmas exigências, o ensino deverá ser o mesmo e o aluno deverá estar aprendendo e progredindo.

2 PROPOSTA DE CICLOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CUIABÁ

Abordaremos neste capítulo a proposta de ciclos de formação de Cuiabá.

Desde 1997, a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá vem promovendo mudanças baseadas em quatro pilares:

1º Projeto Político-Pedagógico – enfoca a importância de planejar a educação. Aqui está incluída a elaboração do projeto da Escola Ciclada. Experiência da gestão democrática, implementada desde 1998. Desde então ocorreram algumas ações: descentralização administrativo-financeira; e primeira eleição de diretores.

As escolas municipais são administradas de forma colegiada pelo diretor, equipe técnico-pedagógica, pelos professores e pelo Conselho Escolar Comunitário (CEC).

Quando se fala em Gestão Democrática deve-se entender como uma nova maneira de administrar colegiadamente a escola. As decisões acontecem num processo participativo, no qual a comunidade escolar por meio do Conselho Escolar Comunitário não só participa das decisões como deve responsabilizar-se pela execução e avaliação das ações realizadas.

Cada escola elabora seu Projeto Político-Pedagógico tendo como fundamento a Pedagogia Crítica, organizada por temas geradores.

A Pedagogia Crítica considera a escolarização como um empreendimento político-cultural, vê as escolas não somente como locais de instrução mas também como arenas culturais, nos quais uma heterogeneidade de formas ideológicas e sociais freqüentemente colidem com uma luta incessante pelo poder. (ESCOLA SARÁ, 2000, p. 31)

Para a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá o currículo tem como

ponto principal a prática social dos educandos. O aluno é um ser de relações, pois se relaciona com outros homens, com a natureza e consigo mesmo.

A Rede Municipal de Cuiabá tem buscado, na elaboração do currículo, a instância das escolas, numa construção coletiva, expressada através do processo participativo nas decisões e ações da comunidade escolar, na seleção e organização dos conhecimentos necessários para o aluno que se tem nas escolas públicas. Nessa direção, a participação organizada da sociedade, no Conselho Escolar Comunitário e nas decisões curriculares, passa a ser elemento de fundamental importância na política de uma educação democrática. (ESCOLA SARÁ, 2000, p. 35)

2º Programa de formação dos educadores. A Secretaria Municipal de Educação, na gestão iniciada em 1997, segundo consta no documento Escola Sará (2000), está preocupada com a formação dos professores, no sentido da qualificação em serviço de forma continuada.

Pode-se compreender a Qualificação Docente como formação acadêmica inicial e formação continuada em serviço. A formação através da capacitação continuada, na prática e em serviço, representa o foco do presente Programa de Qualificação Docente proposto pela Secretaria Municipal de Educação. (ESCOLA SARÁ, 2000, P.158)

O tipo de formação continuada que traz resultados reais e satisfatórios para a sala de aula é aquele em que o professor faz uma reflexão sobre sua prática pedagógica, socializando experiências positivas e negativas com seus pares.

Aqui se propõe formar professores como profissionais reflexivos numa abordagem "circular de ação-reflexão-ação." Para tanto alternaram-se atividades de diagnóstico, planejamento, capacitação, acompanhamento, apresentação de trabalho e avaliação. (ESCOLA SARÁ, 2000, p.168)

3º Estrutura e infra-estrutura das escolas. Diz respeito aos aspectos físicos necessários para o desenvolvimento das aulas sendo estes: construção e manutenção de prédios escolares, aquisição de equipamentos necessários para o funcionamento adequado das unidades escolares (carteiras, bebedouros, etc.), informatização da administração central da Secretaria Municipal de Educação no ano de 1997, Programa de Alimentação Escolar etc.

4º Aspectos das relações no trabalho. Compreende este pilar a questão salarial dos profissionais da Educação, valorização destes profissionais, convênios firmados entre a Secretaria Municipal de Educação e instituições financeiras para

que os professores adquiriram um computador, Concurso Público realizado em 1999.

2.1 Trajetória para a implantação da Escola Ciclada – Escola Sarã nas escolas municipais de Cuiabá

Em 1997, técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá e representantes das escolas municipais formaram uma Comissão que tinha algumas tarefas: verificar quais estados e municípios adotaram este tipo de organização escolar, estudando as propostas destes e elaborar uma proposta dos Ciclos de Formação para ser apresentada para os profissionais da Educação municipal da cidade de Cuiabá.

A proposta dos Ciclos de Formação em Cuiabá foi apresentada e discutida nas escolas municipais no ano de 1998. Essa proposta é denominada de Projeto Saranzal como sendo o documento elaborado pelos técnicos da Secretaria da Educação, que deveria ser discutido e reformulado, se necessário pelos envolvidos (professores, equipe pedagógica, pais, alunos, comunidade em geral), para então ser implantado com o nome de Escola Sarã.

Quando o documento faz menção à comunidade escolar diz respeito aos professores, alunos, pais, funcionários. Em 1999, foi implantado o projeto Escola Sarã em 42 escolas municipais de Cuiabá.

A proposta é denominada de Projeto Saranzal para a Escola Sarã. Sarã é uma árvore nativa das margens do rio Cuiabá e representa qualidade de vida para a fauna e a flora da região. Segundo o documento, espera-se que a Escola Sarã, constitua-se numa verdadeira qualidade de ensino para os filhos dos trabalhadores.

Nos Seminários Ciclos de Formação – Projeto Saranzal e Cuiabá Rumo aos Ciclos de Formação, as comunidades escolares conheceram sistemas educacionais de outros estados e municípios que implantaram a organização dos Ciclos de Formação.

Após a análise e discussão do Projeto Saranzal as comunidades escolares enviaram suas propostas de alterações e estas foram discutidas e analisadas pela comissão do Projeto Saranzal. A seguir, tais propostas foram sistematizadas e apresentadas pela Comissão no Fórum Deliberativo do Projeto Saranzal, que teve a participação de representantes de todos os segmentos das escolas, do sindicato dos professores. Neste momento, os aspectos que geraram polêmica foram debatidos e

colocados em votação, sendo sistematizados no documento definitivo denominado Escola Sarã.

O assunto Ciclos de Formação foi amplamente divulgado e debatido, possibilitando a todos a oportunidade de participar do projeto Escola Sarã.

2.2 Projeto Escola Sarã

Segundo o documento Escola Sarã, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores devem contribuir para que sejam respeitados os processos de construção de conhecimento dos alunos favorecendo as ações pedagógicas coletivas e interdisciplinares.

Segundo Campos (2008), três documentos tratam da questão dos ciclos em Cuiabá:

O primeiro, denominado “Implantação da questão dos ciclos de formação nas escolas municipais de Cuiabá” (Cuiabá, 1998), foi elaborado por uma comissão formada na Secretaria Municipal de Educação, sendo que a Universidade Federal do Mato Grosso atuou como colaboradora (Professor Benedito Pinheiro de Campos) e por meio de consultoria (Professora Jorcelina Elizabete Fernandes).

O segundo, “Escola Sarã: um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá” (Cuiabá, 1999), foi definido como o texto oficial do projeto e serviria de base para que as escolas implantassem o Projeto. Este foi construído coletivamente, tendo a participação de vários segmentos da escola e da Secretaria de Educação.

O terceiro documento intitulado “Escola Sarã: Cuiabá nos ciclos de formação” (Cuiabá, 2000). Este, de acordo com Campos (2008), realiza um aperfeiçoamento do segundo documento e se apresenta como um relatório do que já foi realizado com relação aos ciclos até a redação deste.

Esta pesquisa tomou como base os documentos de 1999 e 2000 para sua reflexão e análise.

A organização por ciclos evita as frequentes rupturas e excessivas fragmentações do percurso escolar, já que assegura a continuidade do processo educativo e possibilita uma ação pedagógica que leva em conta os diferentes processos de aprendizagem dos alunos.

Amparado na LDB, o Município de Cuiabá, através da Secretaria Municipal de Educação, buscou um novo olhar para o Ensino Fundamental, repensando a organização dos tempos e espaços escolares e a avaliação como forma de respeitar os saberes dos educandos e possibilitar uma educação voltada para suas necessidades de aprendizagem. Dessa forma a Escola Pública Municipal de Cuiabá passou a organizar o Ensino Fundamental em Ciclos de Formação, estabelecendo novos tempos e espaços de aprendizagens. (ESCOLA SARÃ, 2000, p. 47)

O Documento entende a Educação como um fenômeno social de caráter histórico-antropológico, construindo-se ao mesmo tempo um processo individual e social. A Educação é sempre um fato existencial, uma possibilidade humana de ordem consciente, dialógica, relacional. Um fenômeno cultural e social.

Os ciclos são um enfrentamento sério à questão do fracasso escolar (evasão, reprovação, integração, preconceito, resistência e segregação), com uma perspectiva educacional onde haja respeito, entendimento e investigação sobre os processos sócio-histórico-culturais e cognitivos de produção de conhecimento pelos quais passa cada educando.

É fundamental que a ação dos educadores tenha esse olhar de continuidade, garantindo que as dificuldades dos educandos sejam superadas no decorrer de cada etapa/ciclo.

Os princípios político-pedagógicos da Escola Sarã, que de forma democrática, foram instaurados, sem dúvida, trarão em seu desenvolvimento um compromisso renovado do educador e da família com o processo ensino-aprendizagem à medida que possam compreender que ensinar não é apenas aprovar sob média mínima, é preciso aprender de forma contextualizada e recíproca, formar e informar. E é a escola comprometida com o sucesso do aluno que toma para si a tarefa de mobilizar os sujeitos, os espaços e os tempos a fim de garantir que todos aprendam. (ESCOLA SARÃ, 2000, p. 10)

O documento apresenta que o ponto central para se obter a qualidade da educação passa pela formação continuada dos professores, diretores, coordenadores e funcionários da educação.

Para cada ciclo, a comunidade escolar estabelece um conjunto de competências e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico. É um processo flexível, pois quando os educandos constroem as competências e conhecimentos propostos, suas vivências devem ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade ao processo de aprendizagem.

A Escola Sarã não culpa o sistema seriado como o único responsável pelo insucesso dos educandos. Isso se deve a vários fatores, que nos ciclos de formação eles deverão ser enfrentados: a organização escolar, conteúdos, avaliação, metodologia e recursos didáticos.

Segundo dados do documento, nas escolas municipais de Cuiabá em 1997, dos 40.011 alunos matriculados, 10.699 voltaram a cursar a mesma série em 1998.

Diante desta situação excludente a opção pelos ciclos se resume em evitar que o processo de aprendizagem tenha rupturas. A equipe da Secretaria Municipal de Educação é também responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, cabendo a ela dar suporte às escolas e criar condições para a realização de reuniões de capacitação.

A lógica da opção por ciclos consiste em evitar que o processo de aprendizagem tenha obstáculos inúteis, desnecessários e nocivos. Portanto, é preciso que a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e das escolas se corresponsabilizem pelo processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Para a concretização dos ciclos como Unidade Organizativa, é necessário que se criem condições institucionais que permitam destinar espaço e tempo para a realização de reuniões e capacitações que envolvam professores, funcionários e pais. (ESCOLA SARÃ, 1999, p.19)

Os dados do Censo Escolar nos mostram os índices de evasão nas escolas municipais de Cuiabá, que desde a implantação mantém escolas no regime seriado e com ciclos de formação. Em 1999, quando foi implantado o projeto Escola Sarã, a evasão, na forma de organização por ciclos no ensino fundamental era de 3,4%, já no regime seriado era de 10,2%.

2.2.1 Avaliação na Escola Ciclada

A avaliação é concebida como um processo contínuo, num movimento de ação-reflexão-ação. O aluno será avaliado de acordo com o seu progresso individual. Há o relatório de desempenho que mostra os avanços, as dificuldades e as intervenções pedagógicas realizadas ou que deverão ser feitas. Servindo de orientação para a família, o aluno e os docentes.

Busca-se dessa maneira superar um modelo de avaliação centrada na retenção e exclusão que se utiliza de mecanismos tais como a classificação, seleção e discriminação que geram evasão e repetência, legitimando e perpetuando o fracasso e a exclusão dos alunos pertencentes sobretudo à classe trabalhadora. (ESCOLA SARÃ, 2000, p. 48)

Desde 1983, os educadores das escolas municipais de Cuiabá vêm refletindo sobre as concepções de avaliação, o que os levou a substituírem a avaliação classificatória, que enfatizava a memorização dos conteúdos, pela avaliação diagnóstica, mediadora, onde o aluno é sujeito do seu próprio desenvolvimento.

O professor não irá simplesmente atribuir notas e conceitos, sua avaliação será qualitativa, fazendo anotações significativas sobre o desenvolvimento dos alunos nas atividades propostas. O aluno terá consciência de seu desenvolvimento e de suas dificuldades e saberá que o erro faz parte do processo de aquisição de conhecimento.

Entendendo a educação como um direito de todos, na Escola Sarã, não cabe avaliar para classificar, excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar. É fundamental que a avaliação seja orientada pela lógica da continuidade dos processos de formação. A avaliação deve ser concebida como um processo contínuo, sistemático, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa, cujas informações, ali expressas, propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educador, do educando, da turma, do coletivo e mesmo da escola no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem. (ESCOLA SARÃ, 2000, p. 136)

Na Escola Ciclada os resultados das avaliações são expressos em relatórios descritivos e individuais. Registram os avanços, os progressos, as dificuldades, do desenvolvimento da criança, todos os aspectos que serão relevantes para que o professor reflita para que as suas ações levem ao desenvolvimento dos alunos. Exceto as questões comportamentais e disciplinares dos alunos.

A formalização da avaliação será bimestral. Sua função prognóstica leva em consideração todo o processo educativo, as produções dos educandos, as investigações dos educadores, o diálogo que se estabelece entre estes, pais e funcionários, que serão expressos através dos relatórios descritivos e individuais. É preciso que o educador instale canais de comunicação entre ele e os alunos para que possa ouvir o que estão percebendo, dizendo, manifestando sobre seu processo de aprendizagem, onde a auto-avaliação permitirá ao aluno revisar a sua aprendizagem com auxílio, quando for necessário. A avaliação participativa oportuniza aos pais, professores e alunos momentos de reflexão sobre a construção da aprendizagem, no que se refere aos aspectos cognitivos, afetivos, de socialização; traz em si um juízo globalizante sobre o desenvolvimento da aprendizagem, seus avanços e dificuldades, apontando o modo de progressão do educando. (ESCOLA SARÃ, 2000, p. 136)

Nos relatórios devem constar:

- Objetivos norteadores do desenvolvimento da criança: os objetivos sócio-afetivos e cognitivos devem ser efetivamente perseguidos pelo professor como ponto referencial para a análise do desenvolvimento intelectual, social e moral do educando;
- Inter-relação entre os objetivos e as áreas do conhecimento: o desenvolvimento global da criança efetiva-se num espaço pedagógico no qual articulam-se os objetivos, as áreas de conhecimento e os temas de estudo desenvolvidos sob a forma de atividades diversificadas e adequadas à sua faixa etária;
- Caráter mediador: é o papel do educador na avaliação. Ele atua como observador e mediador do processo de desenvolvimento de cada educando, fazendo constantes intervenções pedagógicas;
- Caráter evolutivo – as manifestações e reações da criança articulam-se em esquemas de pensamento já construídos e em construção;
- Caráter individualizado – acompanhamento de cada aluno, para conhecer seu perfil, necessidades e ritmo de aprendizagem. Devendo anotar e fazer registros diários sobre os aspectos relevantes.

2.2.2 Avaliação Institucional

O objetivo da avaliação institucional é conhecer a realidade das escolas municipais por meio da coleta de informações que mostrem as ações que devem ser tomadas tanto no nível da Secretaria Municipal de Educação como nas escolas, visando à melhoria do processo educativo.

Os instrumentos utilizados deverão abordar todas as áreas do conhecimento, relacionadas às situações do cotidiano.

A aplicação da avaliação institucional será realizada no segundo semestre com todos os alunos das etapas de conclusão de cada ciclo. Para que esse processo seja realizado, anualmente será formada uma comissão para elaborar, aplicar, corrigir, analisar e divulgar os resultados da Avaliação Institucional.

Os resultados serão divulgados num seminário com os representantes das escolas municipais para que analisem e façam propostas visando à melhoria dos resultados e do processo educativo.

Escolares que implantaram os Ciclos de Formação neste ano e envolveu 2755 (dois mil, setecentos e cinquenta e cinco) alunos da 3ª Etapa do 1º Ciclo. Essa avaliação teve o caráter de diagnóstico com o objetivo de obter dados para analisar a produção do aluno, levando-se em consideração o pensar crítico e criativo para a construção do conhecimento. (ESCOLA SARÃ, 2000, p. 139)

De acordo com essa avaliação diagnóstica 40% dos alunos necessitavam de acompanhamento pedagógico individualizado para a garantia da continuidade do processo educativo. O restante dos alunos apresentou resultados satisfatórios podendo ser melhores com o desenvolvimento das propostas sugeridas na Escola Sarã.

A Avaliação Institucional dos profissionais da Educação deverá ter critérios estabelecidos no projeto ou Instrução Normativa elaborados por uma Comissão. Os diversos segmentos serão avaliados: os professores e a equipe técnica (diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar).

A Avaliação Institucional garante assim, a possibilidade de uma melhoria e comprometimento de todos os segmentos da Escola, principalmente aqueles que acreditam no papel transformador da mesma na sociedade e ainda, proporciona o aperfeiçoamento e qualificação que resultarão numa melhoria de cada unidade bem como também do sistema municipal de ensino. (ESCOLA SARÃ, 2000, p.142)

Não há registro na Secretaria Municipal de Educação dessa avaliação institucional dos profissionais de Educação, não se sabe nem se foi realizada.

2.2.3 A Progressão na Escola Ciclada

A progressão nos ciclos é um direito a todo educando. Na Escola Sarã há vários tipos de progressão:

A Progressão Simples (PS) que é o desenvolvimento natural do educando em seus estudos entre as etapas e os ciclos.

Progressão com Plano Didático de Apoio (PPDA) para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e que frequentam sala de apoio. O aluno pode ser promovido de uma etapa para outra desde que se elabore e acompanhe o Plano Didático de Apoio. Este plano deve ser elaborado pelo grupo de professores da etapa que o aluno frequenta junto com o professor da Sala de Apoio à Aprendizagem.

Progressão Mediante Avaliação Específica (PMAE) é para os alunos

Portadores de Necessidades Educativas Especiais que necessitam de apoio individualizado. Os professores auxiliados por uma equipe especializada elaboram o Plano Didático e definem critérios para avaliar o aluno.

Progressão Mediante Processo de Avanço – a Instrução Normativa nº 016/99/SME, regulamentou o avanço mediante a verificação do aprendizado, previsto pela LDB 9394/96, no seu artigo 24, inciso V letra C. Estabeleceu por meio da Instrução Normativa os seguintes critérios para que esse avanço ocorra: ter idade igual ou inferior à etapa ou série que frequenta; apresentar domínio dos Referenciais Curriculares da Etapa ou série que frequenta e da seguinte; inscrever-se mediante um processo para ser submetido a uma avaliação elaborada pela Secretaria Municipal de Educação; o aluno avançará apenas uma etapa ou série; até que tenha sido concluído o processo do avanço, o aluno continuará frequentando a mesma etapa ou série.

A normatização do processo do avanço buscou critérios no sentido de não cometer injustiças com aquelas crianças que realmente apresentavam condições de participar e usufruir deste direito. Assim, o processo só se efetivou mediante a inscrição do aluno através da escola, com a anuência dos pais, após a análise da documentação exigida e aplicação do instrumento avaliativo além da entrevista com o aluno candidato. Desta forma, evitou-se privilegiar apenas um instrumento para a avaliação. (ESCOLA SARÁ, 2000, p. 144)

2.2.4 A Retenção no final de Ciclo (RFC)

Os alunos que não conseguirem desenvolver as habilidades, competências e construir conceitos necessários para prosseguir, poderão ficar retidos ao final da 3ª Etapa de cada Ciclo. Lembramos que o Ensino Fundamental está organizado em três ciclos com três etapas de 200 dias letivos.

A Retenção ao final de cada ciclo deve representar um tempo maior para o desenvolvimento do aluno e um olhar especial da escola e da família, buscando detectar se existem questões sociais, biológicas ou físicas interferindo no seu desenvolvimento, se estas são possíveis de serem sanadas ou se este é o ritmo próprio da criança. (ESCOLA SARÁ, 2000, p. 144)

O documento aborda as caracterizações dos ciclos. O estudo em questão terá como foco o 1º Ciclo e a primeira etapa do 2º Ciclo que corresponde da primeira a quarta séries no sistema seriado, ou seja, o Ensino Fundamental I.

O tempo escolar é dividido em ciclos e etapas de acordo com as fases de desenvolvimento do aluno, respeitando seu ritmo, as diferenças individuais e o processo de construção de conhecimento de cada criança. O foco central da organização do tempo escolar passou a ser o educando e suas idades aproximadas de formação que corresponde à Infância, à Pré-Adolescência e a Adolescência. (ESCOLA SARÃ, 200, p. 48)

Nos ciclos de Formação em Cuiabá ocorre a enturmação dos educandos. O que seria isso? É a divisão dos alunos em turmas, mas ela não ocorre de qualquer maneira, há critérios: a idade, o desenvolvimento sócio-histórico-cultural e afetivo e o desenvolvimento cognitivo.

Porém, o ponto central da enturmação será a idade mais aproximada da formação Infância, Pré-Adolescência, Adolescência.

Este critério de enturmação supõe que os alunos, juntos com seus pares de idade, terão mais facilidade nas trocas socializantes e na construção de auto-imagens e identidades mais equilibradas. A enturmação por idade é flexível; devemos também considerar o desenvolvimento sócio-histórico-cultural, afetivo e cognitivo do educando como critério fundamental. (ESCOLA SARÃ, 2000, p. 65)

O 1º Ciclo é constituído por alunos na faixa etária de 6 a 9 anos. Nesta fase, a criança realiza ações com os objetos, tais como ver, tocar, mover para realizar operações. O gosto pelas coisas aumenta em relação à sua capacidade de compreendê-las, manipulá-las e transformá-las, acelerando o controle sobre as ações, do imediato e do concreto para o social e o abstrato. O controle da criança sobre a sua ação é maior, tornando-se mais fácil desligar-se de atividades espontâneas e dirigir suas ações para tarefas pré-estabelecidas. Nesse período dá-se a aquisição das aprendizagens formais do ler, escrever e a construção do pensamento lógico-matemático.

O processo de construção de conhecimento acontece sobretudo pela interação sociocultural, onde, tanto as crianças quanto os adultos utilizem seu instrumental biológico e mental, tendo o professor como mediador-problematizador de experiências significativas. (ESCOLA SARÃ, 1999, p. 24)

O 2º Ciclo é formado pelos alunos com idade entre 9 e 12 anos. É uma fase marcada por grandes aquisições intelectuais. A criança deixa de ser egocêntrica percebendo que outras pessoas têm pensamentos, sentimentos e necessidades diferentes das suas. Aumenta o poder de resistir às distrações, mantendo-se

voluntariamente concentrado numa mesma atividade.

QUADRO 1 - ENTURMAÇÃO

CICLOS	ETAPAS	AGRUPAMENTOS	FASE DE DESENVOLVIMENTO
1º Ciclo	1ª Etapa	6 a 7 anos	Infância
	2ª Etapa	7 a 8 anos	
	3ª Etapa	8 a 9 anos	
2º Ciclo	1ª Etapa	9 a 10 anos	Pré-Adolescência
	2ª Etapa	10 a 11 anos	
	3ª Etapa	11 a 12 anos	
3º Ciclo	1ª Etapa	12 a 13 anos	Adolescência
	2ª Etapa	13 a 14 anos	
	3ª Etapa	14 a 15 anos	

Fonte: Cuiabá, 2000, p.66

QUADRO 2 – CICLOS, ETAPAS, NÚMERO DE ALUNOS

CICLOS	ETAPAS	Nº DE ALUNOS
1º Ciclo	1ª Etapa	25
	2ª Etapa	25
	3ª Etapa	30
2º e 3º Ciclos	1ª Etapa	35
	2ª Etapa	35
	3ª Etapa	35

Fonte: Cuiabá, 2000, p.66

Há algumas observações a respeito da Base Curricular do 1º Ciclo:

- ele é composto de três etapas de 200 dias letivos cada uma;
- a Base Curricular está organizada em dimensão globalizada Interdisciplinar por meio de áreas do conhecimento;
- a carga horária semanal: de 20 horas; distribuídas de acordo com o Projeto Político-Pedagógico de cada escola;
- os Complementos Curriculares e a Sala de Apoio à aprendizagem serão oferecidos em horário inverso aos das aulas;
- três educadores atendem as turmas do 1º Ciclo (o professor da classe, o professor de Educação Física e o de Arte);
- a Sala de Apoio à Aprendizagem, em horário inverso aos das aulas, aos educandos que apresentarem dificuldades e servirá como um apoio às atividades curriculares;
- os Projetos de Complemento Curricular: elaborados pela unidade escolar de acordo com a sua necessidade oferecidos em horário contrário ao das aulas.

Sala de Superação/Aceleração – Para os alunos com defasagem idade/ciclo eles serão encaminhados para estas salas. Serão planejadas atividades diversificadas favorecendo dessa forma que ele retorne o mais rápido possível para a turma na qual deveria estar enturmado. As turmas de superação/aceleração serão organizadas em todos os Ciclos de Formação.

Sala de Atendimento Específico – Diz respeito às especificidades das dificuldades que o educando apresenta no desenvolvimento e aprendizagem. Esse atendimento é realizado na Sala de Apoio à Aprendizagem e nas Salas de Recurso.

A Sala de Apoio à Aprendizagem atende só os alunos que apresentam dificuldades. O professor dessa sala deverá ter conhecimento das dificuldades do aluno e de seu desenvolvimento, propondo atividades complementares e integradas às que estão sendo realizadas na sua turma. Deverá ser registrada a frequência e o desenvolvimento dos alunos em relatório.

O professor da Sala de Apoio deverá estar em contato com o professor do Ciclo/Etapa que o aluno frequenta, para que seja realizado um trabalho de parceria visando o desenvolvimento deste.

Nas salas de apoio o número de alunos será reduzido não passando de dez,

e quando houver necessidade o professor desta poderá atender o aluno individualmente.

A Sala de Apoio à Aprendizagem funcionará em turno diverso ao que o aluno frequenta na escola.

O aluno permanecerá na Sala de Apoio à Aprendizagem quando apresentar dificuldades de aprendizagem e a superação destas.

Classe Especial – em escolas de ensino regular, com professores capacitados, selecionados para essa função utilizando métodos, técnicas e recursos adequados para os alunos da Educação Especial.

Sala de Recursos – atende os alunos com deficiência que frequentam as classes regulares. A Sala de Recursos funciona em horário contrário ao que ele frequenta na escola. O professor deverá ser capacitado para atender os alunos com necessidades especiais, poderá atendê-los individualmente ou em grupos e oferecerá complementação de atendimento educacional nas classes regulares.

3 AVALIAÇÕES NACIONAIS EM QUESTÃO

Neste capítulo, apresentaremos as avaliações nacionais, os seus objetivos, os indicadores e os resultados dos alunos das escolas municipais em ciclos de Cuiabá. A análise desses indicadores irá demonstrar se a democratização do ensino no aspecto de permanência produtiva está efetivamente acontecendo nas escolas cicladas, ou seja, se os alunos estão aprendendo e avançando, já que este é o foco deste estudo. Acreditamos que os ciclos de formação contemplam o objetivo de incluir as crianças no espaço escolar, porém, somente isso é insatisfatório, como já narramos é necessário que as crianças estejam na escola, mas aprendendo e avançando na aquisição dos conhecimentos.

Neste estudo, avaliação não é entendida como ferramenta para o professor

para manter a disciplina ou para promover ou reter os alunos. Acreditamos que avaliação serve para que o professor reflita sobre a sua ação e verifique o que os alunos aprenderam e o que ele precisa trabalhar de forma diferenciada para que eles assimilem. Quando se avalia é necessário que o processo percorrido por cada aluno até aquele momento seja valorizado e não apenas o produto final, revelado em provas, testes, etc.

Regimes não-seriados são coerentes aos princípios de uma avaliação contínua, mediadora, que se fundamenta no princípio da provisoriade do conhecimento. Toda a resposta e manifestação do aluno são provisórias frente à história do seu conhecimento. Ele a reformula, complementa, enriquece, acrescenta-lhe dúvidas “sucessivamente”. O seu acompanhamento exige a compreensão dessa história pelo educador – não a soma das partes – mas os elos entre as diferentes experiências educativas vividas por ele, uma ação pedagógica “sucessivamente” assumida pelos professores da escola. Trata-se de um compromisso compartilhado pelo corpo docente que ultrapassa limites de tempo e divisões disciplinares, e confia na capacidade de aprendizagem de todas as crianças e jovens a partir de desafios e oportunidades que levem em conta suas possibilidades e interesses. (HOFFMANN, 2006, p. 23)

No final do século XX, começaram a ser aplicadas avaliações externas elaboradas pelos órgãos e sistemas de ensino para verificar o nível de aprendizagem dos alunos das escolas espalhadas pelo Brasil. Defendemos a ideia de que as escolas devem ser avaliadas por instrumentos externos. Isso é benéfico, se os resultados dessas avaliações forem analisados e reverterem em ações efetivas para que ocorram melhorias nas escolas em prol da aprendizagem efetiva dos alunos. Mais do que isso, os pais e alunos das escolas devem ter acesso aos índices e também ser orientados para que possam contribuir com a escola e também poder exigir que a escola ensine realmente. Porém, se estas avaliações não forem utilizadas para análises e possíveis mudanças em benefício dos alunos, elas estarão sendo insatisfatórias.

Do ponto de vista da função educacional da escola, a ênfase no processo e nas condições gerais em que é oferecido o ensino torna-se condição essencial para que educadores, alunos e as próprias instituições educacionais usufruam do potencial redirecionador da avaliação, não só no sentido de potencializar condições para um efetivo domínio dos conhecimentos pelos estudantes, como para uma formação que se estende a outras esferas. Não obstante, do ponto de vista da população usuária dos serviços educacionais, a quem não interessam diretamente os processos internos dos estabelecimentos escolares, são os resultados apresentados pelos alunos aqueles que se prestam à validação social das funções exercidas pela escola. (BARRETO, 2001, p. 63)

3.1 O Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica

O SAEB (Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica) foi uma das primeiras ações do governo brasileiro para verificar o nível de aprendizagem dos alunos das escolas municipais, estaduais e particulares.

O SAEB (Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica) foi elaborado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, cuja missão é promover estudos, pesquisa e avaliação sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

A Avaliação da Educação Básica teve sua primeira edição em 1990.

O que avalia? Quais as séries são avaliadas?

Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o SAEB utiliza dois instrumentos: testes, em que os alunos são avaliados no que sabem e conseguem fazer e questionários, onde são coletadas informações sobre o contexto social, econômico e cultural dos alunos, e ainda sobre a trajetória de sua escolarização. Professores e diretores também respondem questionários para que se conheçam várias questões, formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, entre outras.

Os testes elaborados pelo INEP são aplicados para uma amostra representativa da totalidade dos alunos nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio.

Avaliam o que os estudantes sabem e são capazes de fazer nas disciplinas de Português e Matemática. Em Português, o aspecto central é a leitura. Em Matemática, a utilização do instrumental matemático de forma eficiente na resolução de problemas.

Foi realizada uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar e utilizando como referência as secretarias de educação

estaduais e das capitais que apresentaram ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”) os currículos que estavam sendo praticados em suas escolas.

O que cada item da prova deve medir se chamava descritor. Os descritores estão relacionados aos conteúdos e as habilidades que devem ser desenvolvidos em cada série e cada disciplina.

Os dados obtidos não refletem a realidade de uma escola determinada já que são sorteadas turmas de diferentes escolas. Dessa forma, os dados do SAEB (Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica) indicam como se saíram os alunos das escolas estaduais, municipais e particulares, da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, das unidades da Federação em cada região do Brasil.

Sendo assim, não temos os resultados das escolas municipais de Cuiabá e sim as médias dos desempenhos dos alunos das escolas municipais do Mato Grosso.

O SAEB (Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica) não tem como objetivo avaliar escolas, mas o sistema educacional como um todo. Os resultados são encaminhados pelo INEP para o Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, para que os resultados sejam uma referência para a elaboração de políticas públicas que venham eliminar as deficiências apresentadas pelos alunos.

3.2 A Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

A Prova Brasil foi criada em 2005. Foi aplicada nos anos de 2005, 2007 e 2009. Tem como prioridade evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino.

Avalia os alunos das escolas públicas da zona urbana de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos). A Avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.

Por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada município e escolas participantes. Dessa forma,

o SAEB e a Prova Brasil são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica.

A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na Resolução de Problemas).

Segundo o site do MEC, em 2007 foi lançado o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), com o objetivo de melhorar substancialmente a educação. O PDE sistematiza várias ações em torno de quatro eixos: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização.

Para identificar quais são as redes de ensino municipais e as escolas que apresentam maior fragilidade no desempenho escolar e que, por isso mesmo, necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão, o PDE dispõe de um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O MEC pretende que o IDEB seja o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática).

3.3 Indicadores das escolas municipais de Cuiabá

Apresentaremos os indicadores de retenção e evasão dos alunos das escolas municipais de Cuiabá no ano de 1999 divulgado pelo site do INEP, no link Edudata. Isso porque os dados do SAEB representam uma amostra do desempenho dos alunos da rede municipal do Mato Grosso como um todo e o foco desse estudo são as escolas municipais de Cuiabá.

Por que 1999? Porque foi o ano em que o Projeto Escola Sarã foi implantado em quarenta e duas escolas municipais de Cuiabá. As escolas municipais tiveram a liberdade de implantar o projeto ou não; de acordo com a decisão da equipe pedagógica e seu projeto Político-Pedagógico.

O QUADRO 3 mostra os dados de reprovação e evasão de acordo com a forma de organização da escola em ciclos ou séries.

1 999	CICLOS	SÉRIES
--------------	---------------	---------------

TAXA DE REPROVAÇÃO	3,3%	12,5%
TAXA DE ABANDONO	3,4%	10,2%

Esses dados demonstram que a reprovação nas séries é quase quatro vezes mais do que nos ciclos; o abandono no sistema seriado é três vezes superior comparados com os das escolas organizadas em ciclos.

Os dados são característicos do sistema seriado, em que os alunos têm um tempo determinado para apreender certos conteúdos, caso não consigam são reprovados, muitos, então, se sentindo fracassados, desistem, se evadem do espaço escolar. Eles indicam que na organização em ciclos a inclusão, aqui entendida como estar inserida no espaço escolar, está acontecendo.

Uma das bandeiras dos ciclos é justamente a garantia da inclusão das crianças na escola por meio de uma forma de organização escolar que diminua a evasão e a repetência. Estes dois mecanismos de exclusão escolar impediram, ao longo do século passado, que um percentual muito grande de crianças frequentasse os oito anos de escolaridade propostos para todos. Nos ciclos o tempo e o espaço escolar são flexíveis e devem ter como eixo o processo de aprendizagem. Assim, a trajetória dos alunos ao longo do ensino fundamental não sofre interrupções em seu fluxo a cada fim de ano, posto que a própria aprendizagem não se dá dessa maneira, constituindo-se em um processo contínuo de construção de conhecimentos. (CAMPOS, 2008, p. 18)

Não podemos aqui analisar se a inclusão - defendida nesse estudo como algo mais amplo do que estar apenas inserido no espaço escolar, mas sim estar aprendendo - está sendo atingida já que no ano de 1999 tivemos como avaliação nacional apenas o SAEB, que avalia apenas uma amostra dos alunos e as escolas municipais de Mato Grosso como um todo, não tendo dessa forma os dados das escolas municipais de Cuiabá em particular.

Embora o acesso e a garantia da permanência da criança no espaço escolar sejam, por si só, um ganho significativo para o contexto educacional brasileiro, o compromisso dos ciclos não se restringe a isso. Não se trata somente de democratizar o acesso à escola, mas de democratizar o próprio saber. (AZEVEDO, 1997 apud CAMPOS, 2008, p. 18)

No ano 2000, eram 68 escolas com ciclos na rede municipal de Cuiabá. No ano 2001, esse número subiu para 73 escolas e permaneceu até 2005.

Segundo dados do IBGE, em 2000 a taxa de escolarização líquida em Cuiabá era de 91,8 % no Ensino Fundamental (7 a 14 anos) e de 45,1% no Ensino Médio

(15 a 17 anos).

Esses dados demonstram que o Ensino Fundamental está quase totalmente universalizado. Já o Ensino Médio não atende a 46,7% dos alunos. Neste segmento de ensino deve-se fazer uma análise para verificar porque o atendimento não está sendo universalizado, quais as causas que estão impedindo que isso ocorra: é a falta da obrigatoriedade?; Número insuficiente de vagas?

A seguir, apresentaremos os dados de reprovados e evadidos da Secretaria Municipal de Educação em Cuiabá no ano de 2007 e o IDEB de 2007 destas escolas. Por que 2007? Porque em 2007 foi o ano em que houve a aplicação da Prova Brasil e os dados estão disponíveis.

Segundo o Relatório de Produtividade da Secretaria Municipal de Educação tínhamos em 2007 os seguintes dados no Ensino Fundamental:

QUADRO 4

2 007	CICLOS	SÉRIES
TAXA DE REPROVAÇÃO	8,68%	21,22%
TAXA DE ABANDONO	2,48%	5,94%

Esses dados demonstram que no sistema seriado a taxa de reprovação e abandono é quase três vezes maior que nos ciclos. Tais resultados vêm reforçar o que defendemos nesta pesquisa: o fato de que os ciclos representam a democratização do ensino, no aspecto de permanência do aluno na escola. O mesmo não observamos nas séries onde cerca de 21% dos alunos foram reprovados e 5,94% abandonaram a escola.

Ainda que uma organização seriada de ensino não resulte necessariamente em uma concepção excludente de escolarização, tende, até mesmo por suas origens e dinâmicas arraigadas nas concepções dos agentes escolares e nas práticas vigentes nos sistemas de ensino, a induzir processos classificatórios, seletivos e de naturalização das desigualdades que não convergem para o propósito de democratização. (SOUSA, 2007, p. 34)

Como já dissemos, nem todas as escolas municipais de Cuiabá estão

organizadas em ciclos de formação, já que estas têm a liberdade de aderir a este projeto ou não, de acordo com a equipe escolar e o Projeto Político-Pedagógico. Em 2007, tínhamos 31.271 alunos em escolas cicladas e 3.993 em escolas seriadas.

Diante disso, são alarmantes os indicadores de reprovação e abandono no sistema seriado. Mais preocupante ainda é comparar os dados de 1999 com 2007. Os dados de reprovação e abandono tiveram um acréscimo tanto no regime de ciclos quanto no sistema seriado. Os níveis de reprovação nos ciclos tiveram um acréscimo em torno de 5,38%. Porém, no sistema seriado os dados são ainda mais elevados, 8,72%.

Os indicadores nos deixam em alerta porque para que tenhamos atingido o objetivo da inclusão é necessário que as crianças estejam na escola e não sejam excluídas dela, esse é o primeiro passo, depois, que elas estejam aprendendo. A função primordial da escola é ensinar a todos os alunos, não podemos mais conceber que cerca de 29% dos alunos em Cuiabá sejam excluídos, ou seja, sejam privados de estar inseridos no espaço escolar e privados de aprender. Sem falar, nos cerca de 10% dos alunos evadidos, que tiveram acesso ao espaço escolar e após várias reprovações desistiram de seguir seus estudos.

Trata-se de definitivamente deixar de insistir no erro histórico de punir o aluno através de reprovação, por falhas que na verdade são da própria rede. Nesse sentido, trata-se de viabilizar condições para que, respeitadas as diferenças individuais e consideradas as diferenças sociais e culturais, seja possível levar o conjunto dos alunos a atingir um patamar comum, que implique o domínio efetivo de conhecimentos básicos que devem estar ao alcance de todos e não de alguns poucos. (BARRETO, 1988, p. 35)

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que combina dois fatores: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos na Prova Brasil, nas escolas municipais de Cuiabá até a 4ª série (5º ano) está apresentado no QUADRO 5:

IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede Municipal - CUIABA

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	3,7	4,1	3,7	4,1	4,5	4,8	5,0	5,3	5,6	5,9
Anos Finais	3,2	3,5	3,2	3,3	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,2

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar (2007)

Os dados indicam uma melhora satisfatória do IDEB das escolas municipais de Cuiabá. Se esses índices continuarem nesse patamar de 0,4 a cada dois anos, a meta de 5,9 em 2021 será atingida.

O QUADRO 6 mostra os dados do IDEB do Brasil e das escolas municipais do Brasil de forma geral:

IDEB 2005, 2007 e Projeções para o **BRASIL**

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
TOTAL	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
Dependência Administrativa												
Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7,0
Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3	3,0	3,2	3,1	4,9
Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	4,8
Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7,0

Fonte: Saeb e Censo Escolar (2007)

Observando as tabelas acima, verificamos que o IDEB das escolas municipais de Cuiabá não difere muito do IDEB das escolas municipais do Brasil como um todo. Sendo assim, a meta para 2021 será atingida.

Porém, essa meta do IDEB, que deve ser atingida pelo Brasil em 2021, já é a média atingida atualmente pelos países desenvolvidos. Dessa forma, o nível dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental se encontra em níveis insatisfatórios se comparados aos alunos desses países.

Os resultados da Prova Brasil dos alunos da 4ª série/5º ano das escolas

municipais de Cuiabá em Língua Portuguesa, no ano de 2005 foi 163,60 e em 2007, 168,24. Houve uma pequena elevação, em torno de 4,6. Sendo que a Prova Brasil acontece em intervalos de dois anos, pouco se avançou. Esses resultados são insatisfatórios já que a média das avaliações é apresentada em uma escala que varia de 125 a 300 para os alunos da 4ª série/5º ano e se espera, segundo o MEC, que o resultado desta esteja acima de 200.

Em Matemática, em 2005, o resultado dos alunos das escolas municipais de Cuiabá da 4ª série/5º ano, na Prova Brasil foi de 170,23 e em 2007, 184,13. Na avaliação de Matemática, houve sim uma expressiva melhora no resultado em torno de 13,9 acima que na avaliação de 2005. Porém, a escala da avaliação de Matemática varia de 125 a 300 para os alunos da 4ª série/5º ano, sendo assim, os resultados precisam melhorar.

Os indicadores da Prova Brasil não apresentam separadamente os resultados dos alunos das escolas seriadas e das escolas cicladas. Sendo assim, não podemos comparar o desempenho dos alunos das escolas cicladas com os alunos das escolas em séries.

O IDEB e os resultados da Prova Brasil, indicam um pequena melhora nos resultados, porém insatisfatória se visamos à inclusão, entendida como ter uma vaga na escola e aprendendo. Além da implantação dos ciclos, que demonstrou ser mais democrático no que diz respeito a estar inserido no espaço escolar e não ser excluído, outros investimentos devem ser feitos para que as crianças tenham sucesso escolar. O que sucesso escolar quer dizer? Que elas aprendam e tenham seus níveis de aprendizagem comparados com os de outros países.

Os dados de reprovação/abandono mostram que as escolas municipais de Cuiabá, deram um passo visando à melhoria na educação oferecida, que foi a implantação dos ciclos. Porém, como vimos anteriormente, nem todas as escolas aderiram a este tipo de organização, sendo que ainda temos escolas no regime seriado. Sendo assim, temos nas escolas seriadas níveis elevados de reprovação e evasão.

A Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá lida com duas problemáticas: primeira, têm escolas nos dois tipos de organização (ciclada e seriada), segunda, há níveis elevados de reprovação e abandono no sistema seriado. Como lidar com essas duas problemáticas?

A Secretaria de Educação deve realizar momentos de orientação, de

esclarecimentos sobre como funciona as escolas cicladas, quais os benefícios esse tipo de organização traz para o aluno. Explicando que escola ciclada não é sinônimo de promoção automática; escola ciclada significa um tempo maior para que os alunos aprendam; escola ciclada significa que todos os esforços devem ser empenhados para a aprendizagem dos alunos; escola ciclada significa uma escola mais democrática porque não exclui aqueles que não aprenderam determinado conteúdo num tempo estipulado.

Concordamos que as escolas têm que ter autonomia para decidir se querem determinado tipo de organização ou não, se querem implantar o sistema de ciclos ou não. Porém, as escolas devem ser responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos, devendo realizar ações para que atinjam este objetivo. Tendo para isso, a assessoria da Secretaria de Educação. Os professores não são os únicos responsáveis pelo sucesso escolar de seus alunos. A equipe escolar e os técnicos da Secretaria da Educação também são co-responsáveis para atingir este objetivo.

A construção de uma escola de qualidade para todos, que supõe essencialmente: o compromisso de seus integrantes com a permanência das crianças que nela ingressam e com seu processo de desenvolvimento; a organização de um trabalho que viabilize e estimule a apropriação e a construção do conhecimento e a formação do sujeito social; o estabelecimento de relações de poder compartilhado, privilegiando-se o trabalho coletivo e cooperativo entre os profissionais da escola, alunos e comunidade. (SOUSA, 2007, p. 33)

4 OS CICLOS E A INCLUSÃO

Este estudo considerou os ciclos como sendo o tipo de organização que contempla a democratização do ensino quando permite que os alunos estejam incluídos na escola, não sejam excluídos por repetidas reprovações e evasão.

Iremos analisar o documento considerado oficial para a implantação dos ciclos datado de 1999, intitulado “Escola Sarã: um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá” e verificar como tal proposta contempla a democratização do ensino nos aspectos de a criança ter acesso a uma vaga na escola e estar incluído.

No entanto, faremos antes um estudo do aspecto que consideramos fundamental para a implantação dos ciclos de formação: a inclusão.

4.1 Inclusão

Segundo o Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1986), de Aurélio Ferreira

inclusão, do latim, *inclusionem*; ato ou efeito de incluir, antônimo de exclusão. Incluir vem do latim, *includere*, estar incluído ou compreendido; fazer parte; figurar, entre outro(s); pertencer, juntamente com outro(s).

Machado (2009 b), define inclusão escolar:

Como acolher o outro, respeitando e levando em conta suas singularidades para se fazer uma proposta de situação educativa. É preciso dedicar um tempo ao ponto de partida (aspectos gnosiológicos e antropológicos) tanto do educador quanto do educando. Para isso, é preciso se ver e considerar o educando, ambos como sujeitos dessa ação. E para a concretização dessa situação educativa, faz-se necessária a adesão voluntária dos envolvidos e a possibilidade de ir adequando o método escolhido para que se alcance os objetivos propostos. O valor da convivência e das relações interpessoais são imprescindíveis e mais importantes tanto no processo de

inclusão, quanto em qualquer processo de aprendizagem. (p. 24)

Para o sociólogo Martins (2003),

Não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva (p. 14).

Segundo Martins (2003), tais reações, porque não se trata estritamente de exclusão, descritas acima, não se dão fora dos sistemas econômicos e de poder. Essas reações fazem parte desses sistemas, ainda que os neguem; elas acontecem “dentro” da realidade que produziu os problemas que as causam.

Mas quem são os excluídos no sistema educacional brasileiro?

A professora Rosita nos responde:

Teoricamente são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas e, também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimentos. (CARVALHO, 2004, p. 69)

Analisando o documento Escola Sarã: um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá, este enfoca o lado injusto do sistema educacional municipal: muitas crianças que têm acesso a escola não concluem seus estudos, não avançam na aquisição dos conhecimentos. Dessa forma, são excluídas pela reprovação ou porque desestimuladas por não aprenderem, desistem e se evadem deste espaço.

A escola tem mostrado constantemente sua face mais perversa, excludente, seletiva e intolerante no decorrer da vida de seus educandos, roubando-lhes, inclusive, o direito de continuidade e terminalidade de seus estudos, garantidos pela LDB. Podemos analisar este fato no quadro de Produtividade da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá/97, onde, dos 40.011 alunos matriculados, 10.699 voltaram a cursar a mesma série em 1998, totalizando uma perda de 356 turmas de 30 alunos. (ESCOLA SARÃ, 1999, p. 19)

É comum ouvirmos o termo inclusão nos documentos, artigos e outros meios, se referindo ao direito das crianças com deficiências de frequentar uma escola regular. É notório que até pouco tempo atrás, as crianças com deficiências frequentavam classes especiais. Eram classes formadas por crianças que

apresentavam as mesmas deficiências, quem trabalhava com elas era um professor especializado. Eram muitas vezes discriminadas e pouco avançavam em seu aprendizado.

Historicamente, têm sido escolarizadas em ambientes restritivos, segregados, percebidas com conotação negativa como sujeitos incapazes de aprender e cujas dificuldades são, ainda, consideradas como resultantes do que lhes “falta”, do que têm “a menos” em relação a outros ditos normais. Mas, atendê-las em estabelecimentos adrede organizados para elas ou em classes especiais localizadas em anexos ou finais de corredores das escolas ditas comuns, não lhes garantiu as habilidades e competências requeridas para o exercício da cidadania plena. Nesses espaços a aprendizagem tem ficado limitada à socialização e ao desenvolvimento motor e psicomotor, particularmente quando o alunado é composto de pessoas com deficiência mental. (CARVALHO, 2004, p. 109)

Diante desses fatos, tornou-se um direito a inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares com o devido acompanhamento do professor especializado, sendo que, dependendo da deficiência, há alunos que ainda não têm condições de serem inseridos nessas classes.

4.2 O significado de inclusão para este estudo

Mas, o estudo em questão aborda a inclusão como o direito de todas as crianças estarem inseridas no espaço escolar, aprendendo e avançando em sua aprendizagem. Por que isso? Porque tínhamos um elevado número de alunos que não tinham acesso a uma vaga na escola e outras que apesar de terem a possibilidade de frequentar a escola não avançavam, não aprendiam, desestimuladas, muitas desistiam e abandonavam a escola. No regime seriado, os alunos deveriam aprender certos conteúdos em um tempo determinado, caso isso não acontecesse eram reprovados. Porém, muitos alunos precisavam de um tempo diferenciado para aprender e isso não era levado em consideração. Isso resultava em números altíssimos de reprovação e evasão.

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo ‘necessidades

educacionais especiais'. (MITTLER, 2003, p. 16)

O primeiro aspecto para que ocorra a democratização do ensino no aspecto referente à inclusão é a implantação de políticas públicas que permitam que todas as crianças em idade escolar tenham acesso a uma vaga na escola.

Segundo o Censo realizado pelo IBGE em 2000, tínhamos no ano em questão, 94,3% das crianças de 7 a 9 anos no Ensino Fundamental e aquelas com idade entre 10 e 14 anos, estavam sendo atendidas num percentual de 96,4%. Tais dados demonstram que a universalização do Ensino Fundamental está sendo atingida e que a inclusão, no que diz respeito a uma vaga na escola está ocorrendo.

Com a Lei 5.692/71, o ensino de 1º Grau (atual Ensino Fundamental) teve a duração de 8 anos letivos, iniciando-se aos sete anos de idade. O ensino de 1º Grau começa a ser obrigatório dos sete aos quatorze anos. Porém, uma longa caminhada foi feita para que finalmente o acesso a esse nível de ensino fosse totalmente contemplado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 reforça essa obrigatoriedade e determina que o Estado tem o dever de oferecer o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Outras duas leis recentes favorecem ainda mais esse aspecto de acesso à escola: a Lei 11.114 de 16 de maio de 2005, que torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Com isso, aquelas crianças que não tinham acesso a Educação Infantil devido ao número reduzido de vagas, não atendendo a totalidade dos alunos nessa faixa etária, passaram a ter essa possibilidade de acesso a mais um ano de educação escolar. Antes da lei de nº 11.114, a criança só poderia ser matriculada no ensino fundamental a partir dos sete anos. Assim, se uma criança não encontrasse vagas na educação infantil pública, ficava fora da escola. É uma oportunidade de terem contato mais cedo com o mundo da escrita, da leitura, das brincadeiras e da socialização.

O outro aspecto, que favoreceu a inclusão, diz respeito à possibilidade de os sistemas de ensino adotar o regime de ciclos. Com isso, aqueles alunos que necessitavam de mais tempo para aprender, já que um ano não era suficiente, foram beneficiados. Isso era extremamente necessário já que no ano 2000, segundo o

Censo do IBGE, apenas 44% da população em idade escolar concluiu até a 3ª série do Ensino Fundamental.

Surge a pergunta: e os outros 56%? Foram excluídos! Não tiveram o seu direito respeitado de estar na escola, aprendendo e avançando no seu conhecimento.

Diante disso, os ciclos de aprendizagem são vistos como uma proposta de educação inclusiva, em uma escola a que todos tenham acesso e realmente aprendam, sintam-se pertencentes, participem e convivam socialmente. Para Carvalho (2004), uma escola inclusiva é uma escola de boa qualidade, para todos, com todos e sem discriminação. Defendemos a ideia de que todas as crianças são capazes de aprender, para isso necessitam de acompanhamento e assistência individualizada.

Todos os que aprendem ensinam e todos os que ensinam aprendem, se estiverem realmente voltados para as ações de ensino-aprendizagem, entendendo que as dificuldades são inerentes ao processo e que, como tão bem nos ensinou Sara Paín (1989) não existe aluno que “não aprende”. (...) (CARVALHO, 2004, p. 114)

No ambiente escolar temos uma heterogeneidade de comportamentos, valores, atitudes, culturas, ritmos de aprendizagem. Cada criança tem sua história de vida que é única e diferenciada dos outros. Mas, em uma coisa todas são iguais, no que diz respeito ao direito que têm como cidadãs que são, de terem acesso a uma vaga na escola, de aprenderem, de progredirem. Esse aspecto não pode ser ignorado pelos profissionais da Educação.

A igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais. Em decorrência, fazem jus à equiparação de oportunidades de acesso, ingresso e permanência, com êxito, na escola, baseando-se ultrapassar seus limites, até porque desconhecemos a extensão da potencialidade humana. (CARVALHO, 2004, p. 17)

O terceiro aspecto, que não podemos deixar de abordar, é de a prática pedagógica ser inclusiva no sentido de envolver os alunos, de estimulá-los de fazer com tenham prazer em aprender, em adquirir conhecimento. Uma prática pedagógica que tenha significado para o aluno, que esteja de acordo com a sua

realidade.

A escola deve ser, também, o espaço da alegria, onde os alunos possam conviver, desenvolver sentimentos saudáveis em relação ao “outro”, a si mesmo e em relação ao conhecimento. Para tanto a prática pedagógica deve ser inclusiva, no sentido de envolver a todos e a cada um, graças ao interesse e à motivação para a aprendizagem. (CARVALHO, 2004, p. 32)

4.3 A Escola Sarã e a inclusão

E o documento Escola Sarã (1999): como entende os ciclos? A inclusão é um dos objetivos contemplados?

A estrutura por ciclos operacionaliza um enfrentamento sério à questão do fracasso escolar (evasão, reprovação, integração, preconceito, resistência e segregação), com uma perspectiva educacional onde haja respeito, entendimento e investigação sobre os processos sócio-histórico-culturais e cognitivos de produção de conhecimento pelos quais passa cada educando. É fundamental que a ação dos educadores tenha esse olhar de continuidade, garantindo que as dificuldades dos educandos sejam superadas no decorrer de cada etapa/ciclo. (p. 18)

A lógica da opção por ciclos consiste em evitar que o processo de aprendizagem tenha obstáculos inúteis, desnecessários e nocivos. Portanto, é preciso que a equipe pedagógica da SME e das escolas se corresponsabilizem pelo processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. (p. 19)

As experiências têm demonstrado que a organização por ciclos evita as frequentes rupturas e excessiva fragmentação do percurso escolar, na medida em que os professores implementem a ação pedagógica, levando em conta os diferentes processos de aprendizagem dos alunos. (p. 18)

Os trechos acima citados enfocam que os ciclos vieram enfrentar a ruptura, a fragmentação do percurso escolar. O documento, de forma indireta, está se referindo às reprovações que ocorriam no regime seriado. Porém, para que isso aconteça é necessário um trabalho conjunto da equipe pedagógica das escolas e da Secretaria Municipal de Educação, como responsáveis pelo processo de aprendizagem dos alunos. Aborda ainda que a implementação dos ciclos é capaz de evitar esses obstáculos no percurso escolar, quando os professores efetivam ações pedagógicas que abranjam os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Sem citar a palavra inclusão no decorrer do documento, ela se faz presente quando discorre sobre o enfrentamento que tem os ciclos diante das rupturas do processo de aprendizagem, com isso temos o acesso ao espaço escolar. Mais

ainda, a inclusão também será contemplada, quando narra que as ações pedagógicas respeitem os diferentes processos de aprendizagem dos alunos e que as equipes pedagógicas da escola e da Secretaria Municipal de Educação trabalhem unidas se responsabilizando pela aprendizagem dos alunos.

Iremos observar no documento oficial sobre a Escola Sarã, quais são essas ações que incluem o aluno na escola, mas de forma produtiva.

No documento está definido que o aluno que apresentar dificuldades de aprendizagem participará de novas situações para que esta ocorra, sendo que serão elaboradas pela equipe pedagógica da unidade escolar, mas quem coordenará serão os educadores da sala de apoio à aprendizagem.

O educando que apresentar dificuldades de aprendizagem participará de novas situações de aprendizagem, planejadas pelo coletivo envolvido na ação pedagógica, sob a coordenação da sala de apoio à aprendizagem, durante o tempo que julgar necessário. (ESCOLA SARÃ, 1999, p. 91)

Nos ciclos há formas de Progressão que são decididas pelo Conselho de Classe Participativo que elabora um parecer sobre cada aluno. Tem a Progressão Simples que o aluno continuará seus estudos normalmente. Já a Progressão com Plano Didático de Apoio (PPDA) é para o aluno que apresentar ainda alguma dificuldade de aprendizagem. Ele passa para a etapa seguinte, mas terá esse plano didático de apoio elaborado pelos professores da etapa que o aluno frequenta bem como do professor da sala de apoio à aprendizagem; levando-se em conta os conhecimentos adquiridos pelo aluno e as dificuldades apresentadas. Há a Progressão Mediante Avaliação Específica (PMAE), destinada ao aluno que necessitar de um apoio educativo especial, individualizado. A avaliação e o plano didático deste aluno serão elaborados pelos professores que trabalham com ele auxiliados por uma equipe especializada, respeitando as características individuais deste aluno.

O documento aborda como se dará esse acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, em que espaços esse Plano Didático de Apoio se efetivará. Nas Salas de Superação estarão os alunos que apresentarem defasagem idade/ciclo. Funcionam com um número reduzido de alunos para que os professores possam planejar atividades diferenciadas para as dificuldades apresentadas de modo que o avanço do aluno aconteça o mais rápido possível e retorne para a turma

na qual deveria estar enturmado. Essa enturmação poderá acontecer a qualquer momento desde que o aluno tenha superado as suas dificuldades. É importante frisar que essas turmas de superação somente recebem alunos quando vierem transferidos de outras escolas e apresentarem defasagem idade/ciclo e quando a proposta for implantada.

Há também salas de atendimento específico em que o Plano Didático de Apoio será colocado em prática: Sala de Apoio à Aprendizagem e Sala de Recurso.

A Sala de Apoio à Aprendizagem atende alunos com dificuldades na aprendizagem e estes só serão encaminhados para este espaço quando o professor da etapa/ciclo que estiverem inseridos tiver realizado todas as intervenções para que tais dificuldades fossem sanadas e ainda assim apresentarem dificuldades.

O professor da sala de apoio à aprendizagem deverá promover ampla investigação sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno em seus múltiplos aspectos e, a partir disso, propor atividades alternativas que possibilitem seu avanço. Deverá, também, estar em contato com os professores da etapa que o aluno frequenta, realizando um trabalho coletivo que favorecerá o desenvolvimento global do educando. (ESCOLA SARÃ, 1999, p. 96)

O aluno frequentará a sala de apoio à aprendizagem em horário contrário ao que estiver matriculado, não se afastando da etapa/ciclo que está enturmado. O tempo de permanência irá depender das dificuldades apresentadas e da superação destas. Ele será atendido semanalmente, e a quantidade de horas será variável sempre relacionada às necessidades pedagógicas identificadas e que deverão ser trabalhadas. O professor da sala de apoio à aprendizagem trabalhará com grupos reduzidos de alunos ou individualmente, dependendo da realidade apresentada por cada educando. Esse atendimento não pode ser encarado, de acordo com o documento Escola Sarã (1999), como um castigo, mas como uma forma de transpor dificuldades que estariam criando obstáculos à formação integral do aluno.

A Sala de Recurso se destina aos alunos com necessidades especiais que estão integrados nas salas de ensino regular, onde se oferece a complementação do atendimento educacional recebido. O aluno será atendido individualmente ou em pequenos grupos por professores capacitados para atender às suas necessidades especiais em horário contrário ao que frequenta a escola.

O documento não utiliza a palavra democratização do ensino no aspecto da inclusão de forma produtiva, porém define como deve ser o atendimento aos alunos

que apresentarem dificuldades, ou seja, aqueles que não estiverem aprendendo e avançando na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de suas habilidades. Em nenhum momento o documento aborda a questão do aluno que assimila os conteúdos mais rapidamente que os demais colegas e nem quais as estratégias serão utilizadas com esses educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que foi só a partir de 1930/1932 que a educação passou a ser vista como um problema nacional. Sendo assim, necessitava de políticas públicas para lidar com essa questão, já que a educação é necessária para o desenvolvimento satisfatório de uma nação. Não podemos supor uma sociedade desenvolvida sem que priorize a educação.

A primeira lei que regulamenta a Educação, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases é a 4024/61. Esta obrigava os pais/ou responsáveis a matricularem as crianças a partir dos sete anos de idade. Porém, considerava alguns casos isentos de obrigatoriedade: comprovado estado de pobreza dos pais ou responsáveis, insuficiência de escolas; matrículas encerradas, doença ou anomalia grave da criança. Isso isentava o Poder Público de oferecer educação de qualidade para todos. Sem falar que as crianças pobres que mais necessitavam de estar na escola estavam sendo desobrigadas de frequentá-la.

Comentamos que ouvimos com certa frequência que a Educação de antigamente que era boa e não essa de hoje, que os alunos passam sem saber. A Educação antigamente não atendia a todos como hoje que temos quase a universalização do Ensino Fundamental. O Poder Público não tinha o número suficiente de escolas para atender a demanda e as pessoas que tinham um nível econômico satisfatório pagavam para ter acesso a Educação. E assim, a desigualdade se acentuava.

Diante do exposto, a Educação naquela época atendia apenas uma parcela da população e com certeza não era a dos menos favorecidos. Era uma educação para alguns privilegiados. É falso, então, esse pensamento de que a Educação de antigamente era melhor. Segundo o IBGE, em 1973, 33,6% da população não sabia ler nem escrever e apenas 73,6% da população em idade escolar de 7 a 11 anos, estava na escola.

Sendo assim, nem podemos mencionar o assunto inclusão já que em torno de 30% das crianças não tinham acesso a uma vaga na escola. E muito menos podemos falar em inclusão como definimos neste estudo, como além de estar no espaço escolar estar aprendendo e avançando. Isso porque segundo dados do IBGE em 1970, no Estado do Mato Grosso, tivemos na primeira série 913 alunos aprovados e 20.925 reprovados.

Discorreremos sobre a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, sobre os princípios que a regem. Dando ênfase ao princípio da dignidade humana, que está na Constituição Brasileira e do qual derivam todos os outros. Não podemos imaginar uma relação educativa sem que haja respeito à dignidade humana. Porque é fundamental tal princípio? Se considerarmos este princípio como fundamental não aceitaremos de maneira alguma que alunos estejam na escola sem estar aprendendo, porque como cidadãos, respeitamos seu direito de aprender, ou

antes disso como ser humano, o tratamos com respeito, como alguém que deve ter suas potencialidades desenvolvidas, suas dificuldades superadas.

O primeiro princípio elencado na LDB 9394/96 é o da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Este princípio está diretamente relacionado com o tema que estudamos. É inadmissível mantermos uma organização de ensino que expulsa as crianças da escola, como ocorre no regime seriado. Os sistemas de ensino deveriam garantir o acesso e a permanência das crianças na escola. Somente como um princípio da LDB é suficiente para que este seja cumprido? Concordamos com Brandão quando diz:

Outro aspecto a ser analisado é que esse princípio posto no inciso I, do artigo 3º da LDB, teria um peso muito maior se, ao indicar claramente que é da competência do Estado propiciar aos seus cidadãos “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, o fizesse como obrigatoriedade e não como um princípio.

Na prática, isso significaria que o Estado poderia ser responsabilizado sempre que não conseguisse garantir escola para todos e sempre que não conseguisse manter as crianças na escola. (2007, p. 22)

Neste estudo, assume-se a concepção de educação, com o sujeito que vai desenvolvendo a capacidade de reflexão, de crítica e de fazer escolhas à medida que ele vai por si mesmo desenvolvendo a sua autonomia. Compreende-se que a educação se constitui como “força do futuro”, um vetor poderoso para promover mudanças ou conservar a realidade no sentido de construir uma sociedade democrática.

É nítido que valores tradicionais que sempre sustentaram as convicções, hoje são questionados, o que parece apontar para a busca de sentidos e significados do que pode ser considerado fundamental para a vida. Nesse sentido, a autonomia é compreendida como valor no processo de educar. Quem educa e quem é educado é o ser humano.

Quando falamos em dignidade, comungamos com Anjos (2005) de que ela não está centralizada nos indivíduos, mas nas relações. A minha dignidade só se constitui nessa relação com o outro.

Vale ressaltar a contribuição de Silva (1998) quando nos chama atenção afirmando que somente aquela pessoa que tem a experiência de viver com dignidade é capaz *verdadeiramente* de considerar e tratar o outro com dignidade.

Todavia, o dirigente poderá estar aberto às necessidades dos mais fracos, baseando-se para isso, no valor do ser humano, apenas se tiver experiência pessoal forte dessa dignidade, vivenciada pessoalmente (SILVA, 1998, p. 195).

E ainda explica que essa experiência da dignidade humana não é muito fácil de encontrar nos dias atuais:

Em uma sociedade onde predomine a lógica da produção coletiva e da apropriação privada dos bens e serviços de forma excludente e não incluyente, a experiência da dignidade humana não é encontrada facilmente. Torna-se necessária uma ação educativa que vise criar condições para que cada pessoa descubra seu próprio valor, independentemente de sua situação social e econômica (SILVA, 1998, p. 195).

Machado (2007), embasada em Silva (1998), discorrendo sobre o processo de inclusão escolar, também descreve o que entende por dignidade humana:

dignidade humana é considerar a si e ao outro como pessoa que tem seu próprio valor, independentemente de suas características singulares. (MACHADO, 2007, p. 396)

Nesse sentido, o aluno só terá dignidade numa situação educativa se o seu direito básico for respeitado. Que direito seria esse? O que significa aprender e desenvolver as suas habilidades? Existe dignidade na relação pedagógica onde há alunos que avançam nos ciclos ou séries escolares e outros não aprendem?

A autonomia é um valor que promove o bem do ser humano, não é ensinada, mas construída na relação entre seres humanos, elemento essencial para a dignidade humana. A autonomia é um valor que vem da capacidade que o ser humano possui de ser sujeito de seus atos, de fazer escolhas, viver essa capacidade com os outros e pelos quais o professor deve pautar sua relação com demais profissionais da escola, com o aluno, comunidade e sociedade. O respeito à autonomia dos educandos deve ser um aspecto privilegiado desde a elaboração da política pública estendendo-se à sala de aula, não é um favor que fazemos a eles.

A autonomia, a responsabilidade, o respeito, o diálogo são valores éticos e políticos que devem permear todo o processo de educação e formação. Tal visão requer uma prática docente diferenciada em consonância com uma formação também diferenciada, crítica e reflexiva, guiada por valores. Para Freire (1996), a consciência crítica parte da compreensão do ser humano como ser no mundo, ser

de relações, finito, inacabado, inconcluso (1996, p.72). A análise da proposta dos ciclos contribui para pensar que educar para a autonomia é uma grande contribuição das políticas públicas educacionais para formar a criança para que adulto exerça sua cidadania humanamente.

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. (...) uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107)

Numa relação pedagógica em que o aluno não aprende, ele não é sujeito dessa relação. Para que o professor e o saber se não há aprendizagem efetiva?

Como diz Freire (1996, p. 47) “Não se pode dizer que ensinou se não houve aprendizagem. A aprendizagem precede o ensino”.

Enfatizamos que a escola ciclada é mais democrática no aspecto de manter as crianças na escola, porque dá mais tempo para que as crianças aprendam, respeitando o ritmo destas, já que elas não são iguais nesse aspecto. Quando enfocamos que há crianças que precisam de um tempo maior para atingir os objetivos propostos, não queremos dizer com isso que para os alunos mais lentos vamos desenvolver uma quantidade menor de conteúdos, que a exigência será diferenciada. O que irá ocorrer é que os “caminhos” serão outros, mas todos deverão aprender o que tiver sido proposto para aquele ciclo.

Entendemos que a proposta de ciclos é uma das mais avançadas concepções de educação escolar, uma grande alternativa para a organização do ensino, pois:

- Reconhece-se que as pessoas passam por diferentes fases no seu desenvolvimento, que não correspondem a períodos de um ano e, muito menos, ao ano do calendário escolar.
- Corresponde a uma forma mais avançada de compreender o processo de conhecimento, visto que o regime de seriação implica uma departamentalização artificial dos saberes; a própria definição rígida dos conteúdos para cada ano letivo é motivo de reprovação: cada série é um “estágio”; o professor, com receio que o aluno não acompanhe o estágio seguinte o retém.
- Há uma continuidade nos estudos, não interrompendo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno pela repetição mecânica da série. (...) (VASCONCELLOS, 1999, p.84)

Porém, somente prolongar o tempo para que ocorra a aprendizagem não é suficiente. Faz-se necessário que os alunos tenham reforço quando apresentarem dificuldades, um atendimento individualizado e a utilização de metodologia

diferenciada. Outras metodologias devem ser utilizadas também para aqueles que aprendem num ritmo mais acelerado.

O tempo; é uma dimensão básica da aprendizagem. Mas tem que ser pensado: não basta mais tempo (criança não é fruta que “amadurece” com o simples passar do tempo). Tem de ser um tempo devidamente trabalhado: rico em interações e articulado a uma organização curricular cíclica, qual seja, os conteúdos não são trabalhados de forma linear, mas são retomados em diferentes situações possibilitando novas aproximações do aluno, bem como o aprofundamento e a expansão dos conceitos estudados. (VASCONCELLOS, 1999, p. 85)

A proposta dos Ciclos pode ser compreendida de diferentes maneiras. São diversos e singulares os aspectos que a constituem. Desse modo, não é possível tratá-la apenas como discurso das políticas públicas no campo da educação. Não basta apenas a verificação do que deu certo e do que não deu certo. Quantificar os lugares onde a proposta teve êxito, como se as pessoas fossem apenas números, para que possamos compreender com seriedade e profundidade a proposta de ciclos, é preciso perceber as várias facetas, entre outras, psicológica, sócio-econômica, filosófica, que a compõem.

Os ciclos apresentam problemas, o progresso dos alunos está se dando de forma lenta. Entretanto, essa organização escolar foi construída sob o princípio de que seria um sistema mais democrático do que o sistema seriado. Isso porque prolonga o tempo para aprender e permite acompanhar o ritmo de cada aluno, uns mais lentos outros mais rápidos, caminhos para que ocorra essa aprendizagem. Dessa forma, as ações realizadas não têm trazido resultados positivos: eficientes e eficazes.

Enfatiza Silva

Procurando fazer com que o aluno permanecesse na escola de forma produtiva, os governantes procuraram criar mecanismos de progressão continuada, buscando o sucesso escolar. Todavia, uma leitura e uma prática destas propostas feitas de forma perversa, têm levado, muitas vezes, a progressão “sem avaliação”, ao invés de progressão “com sucesso”, do que resulta que muitos jovens concluem o ensino fundamental sem estarem de fato preparados para tal (2003, p.45).

É fundamental termos a clareza de que nós como seres humanos estamos em constante construção, que nossas ações são escolhas feitas por nós, não é algo predeterminado, podemos mudar o rumo de nossas escolhas.

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. (FREIRE, 1996, p. 110)

Os ciclos devem ser pensados priorizando-se a aprendizagem do aluno. É necessário que o professor priorize o aprender, mas terá que ter conhecimento de como o aluno aprende, o que causa a dificuldade de aprendizagem, como intervir, quais atividades deverão ser planejadas para intervenção em seu processo de desenvolvimento humano, tendo em vista que o homem se humaniza na apropriação do conhecimento (conteúdo), necessário se faz que ter como objetivo o que precisa ser ensinado, quais os conteúdos devem ser priorizados e como devem ser apropriados pelos alunos, tendo em vista o tipo de cidadão que se quer formar.

A Educação é um processo, qualquer mudança leva tempo para acontecer e apresentar resultados positivos. Com a questão dos ciclos não é diferente. Os professores na seriação tinham o poder em suas mãos que era a aprovação e reprovação e muitos usavam esse poder para manter a disciplina, para fazer os alunos estudarem, entre outros. Com os ciclos isso lhes foi tirado de suas mãos e ficaram sem direção, perdidos. O que vão fazer para manter a disciplina? E para fazer os alunos estudarem?

Cabe ao professor selecionar conteúdos que tenham significado para os alunos. Eles devem ser motivados para o aprender, para buscar o conhecimento. Dessa forma, o professor não precisará usar as avaliações e a promoção/retenção para que os alunos aprendam e não sejam indisciplinados.

É preciso que o professor tenha clareza de que sua tarefa não se resume em transferir conhecimentos, mas sim de ser um facilitador para que o aluno construa seu conhecimento.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 69)

Mais do que isso, o professor representa muito para os alunos, suas atitudes são observadas, analisadas e comparadas com o seu discurso. O professor ensina não só Português, Matemática etc., como também por meio de suas atitudes ele forma eticamente seus alunos, ou seja, ele deve se preocupar com a formação integral do aluno.

Às vezes, mal se imagina o que se pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. (FREIRE, 1996, p. 42)

Os ciclos não podem ser vistos como concluídos. Implantá-los e pronto não é suficiente. Eles devem ser analisados, questionados, reformulados, se necessário. Para isso será necessário que os professores, os pais, os alunos sejam ouvidos, dêem suas propostas, suas sugestões. Sendo fundamental que o sistema de ensino faça avaliações com os alunos para identificar os avanços e os aspectos em que apresentam dificuldades para que a projeto de ciclos seja reformulado.

Como educar é uma escolha e como a sua prática não é neutra, toda ação educativa tem uma intenção. Cabe ao professor e a equipe pedagógica como um todo decidir se quer apenas ensinar ou fazer com que a maioria dos alunos aprendam. Não cabe somente ao professor a responsabilidade de fazer com que os alunos aprendam. A equipe pedagógica da unidade escolar, como a equipe da Secretaria de Educação devem ser co-responsáveis nessa tarefa.

É preciso reconhecer a necessidade de uma educação para o pensar, refletir e que confronta uma lógica implícita no discurso para que serve o pensar. Educar as crianças para o pensar e sentir responsáveis de si, do outro e do contexto, não se trata apenas de introduzir um novo sistema de Ciclos de Aprendizagem em contraposição à lógica de organização do ensino seriado, trata-se de refletir sobre o pensar como essencial na maneira de viver, tomando consciência de ser e estar no mundo.

Se, para os atores de um país, a escola funciona com base na retenção, é preciso que passem a dar sentido a uma escola que tem como motor o desenvolvimento do conhecimento e competências. (GOMES, 2005, p.13)

De nada adiantará, como diz Freitas (2003) implantarmos os ciclos e termos a “exclusão interna”, quer dizer, os alunos estão na escola, mas não estão aprendendo. Ou então, ter uma “eliminação adiada”, onde os alunos são aprovados sem receber o apoio adequado as suas necessidades de aprendizagem e são retidos no final do ciclo.

Quando observamos os indicadores das escolas municipais de Cuiabá, verificamos que não há somente escolas cicladas. Existe também escolas seriadas. Por um lado apesar de ser positiva a atitude da Secretaria Municipal de Educação de dar autonomia às escolas para decidirem se implantam ou não os ciclos, quando falamos em autonomia, deve caminhar junto à responsabilidade. O que isso quer dizer? Que as escolas devem ser responsabilizadas pela aprendizagem dos alunos. Porém, isso não está ocorrendo, porque os dados de repetência (21, 22%) no sistema seriado, em 2007, são assustadores apesar do número reduzido de matrículas (3.993).

As escolas cicladas que tinham 31.271 alunos reprovaram 8,68%; um índice mais satisfatório, já que reprovações seguidas fazem com que o aluno se sinta fracassado e abandone a escola.

A taxa de abandono, em 2007, estava em torno de 5, 9% nas escolas seriadas e 2, 4% nas escolas cicladas. Este indicador é bem maior no sistema seriado devido ao número reduzido de alunos em comparação com o sistema ciclado.

Enfatizamos, mais uma vez, que é na escola ciclada que há a democratização do ensino, pois os alunos estão incluídos no espaço escolar.

A inclusão, que foi exaustivamente defendida neste estudo, como a importância de não só estar inserida na escola, mas estar aprendendo e avançando; vimos através dos resultados da Prova Brasil de 2005 e 2007 e do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que os alunos das escolas municipais de Cuiabá estão tendo resultados mais satisfatórios. Houve uma melhoria nos índices, não foram expressivos, mas indicam que estão caminhando e que ações devem ser realizadas para que esses resultados sejam cada vez melhores.

Que ações são essas? Acreditamos que deve se investir na formação de professores e no acompanhamento aos alunos, dando o suporte necessário para que eles aprendam e avancem na aquisição de conhecimentos. Reiteramos que o professor tem um papel fundamental para que isso ocorra. Não podemos deixar

que ocorra, como narra Vasconcellos (1999), um processo de “demissão” do professor, onde ele se descompromete da tarefa de ensinar.

Muitos educadores, especialistas em Educação consideram os ciclos como um fracasso, narrando que as crianças estão avançando nestes, mas não estão aprendendo. Muitos defendem a volta da seriação. A reprovação e consequentemente a evasão farão com que os alunos realmente aprendam?

Este tipo de regime que exclui aqueles que não aprendem determinado conteúdo em determinado tempo é justo e democrático?

Porém, essa ideia que se propaga que os alunos só estão avançando pelos ciclos, não é demonstrada pelos estudos feitos sobre o assunto. Sousa (2007) enfoca que as pesquisas realizadas por Ferrão et al. (2002) sobre a análise das relações entre qualidade de ensino e ciclos, focalizando esta com o desempenho dos alunos, não têm evidenciado prejuízos no desempenho escolar que possam ser atribuídos à sua implantação. Os indicadores podem não estar sendo tão expressivos como gostaríamos, mas não estão sendo piores porque os ciclos foram implantados.

Sabemos que os ciclos muitas vezes são implantados de forma autoritária, visando apenas a melhoria das estatísticas nos aspectos da aprovação e reprovação. Porém, medidas devem ser tomadas para que os ciclos façam com que o ensino seja democratizado no sentido de o aluno estar inserido no espaço escolar. Esta inclusão deve ser produtiva, ou seja, os alunos aprendendo e desenvolvendo as suas habilidades.

Concordo com Gadotti quando prefacia a obra *Ciclo Básico em São Paulo* (2003) de Palma Filho, e diz que a solução não estaria na retomada da reprovação e da seriação, mas na eliminação das causas do fracasso do regime de ciclos.

Quais seriam as causas do fracasso dos ciclos, segundo Gadotti?

Em primeiro lugar, o que “mata” a proposta dos ciclos é a arrogância da sua decretação, o autoritarismo com que ela é, às vezes, implantada. Trata-se, por isso, de inserir a discussão na escola, formando professores, pais, alunos e toda a comunidade escolar para essa reforma estrutural e cultural. (...)

Em segundo lugar, eu diria que são necessárias medidas correlatas, suficientemente importantes, para não pôr em risco o projeto caso não forem levadas em sua devida conta. Trata-se de ampliar a autonomia da escola para que esta insira em seu projeto político-pedagógico o regime de ciclos. (...) A implantação dos ciclos não pode ser separada da construção do projeto político-pedagógico das escolas, para que cada uma delas, individualmente, opte pela sua adoção ou não. Os ciclos devem ser opção

da escola, e não apenas do sistema.

Em terceiro lugar, a implantação do regime de ciclos precisa de uma reforma curricular que contextualiza os tempos e os espaços escolares e, sobretudo, a nova forma de avaliação. A avaliação institucional da escola e a avaliação do desempenho escolar do (a) aluno (a) são peças-chave do êxito ou do fracasso do projeto. (PALMA FILHO, 2003, p. 8)

Enfim, as escolas municipais de Cuiabá estão num processo de construção de uma escola onde realmente todos estejam incluídos, não só tendo acesso a ela como também estejam aprendendo. É o que reforça Barreto (2004):

Os ciclos como uma forma de organização da escola e de desenvolvimento do currículo sob uma perspectiva democrática e inclusiva estão em vias de ser construídos. Nesse processo de construção encontram-se envolvidos os formuladores de políticas, os educadores e alunos - que os criam e recriam no cotidiano da escola -, a comunidade escolar e os estudiosos do assunto. (p.45)

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.

AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação**. Ação Educativa, UNICEF, PNUD, Inep, Seb/MEC (coords.). São Paulo: Ação Educativa, 2007, 3ª ed. Ampliada.

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, v. 27, n. 65, p.3 – 15. jan./mar. 1957

ANJOS, Márcio Fabri dos. O corpo no espelho da dignidade e da vulnerabilidade. **Revista mundo da saúde**. São Paulo, v. 30, n.3, p. 325-335, julho/setembro, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Educação e Sociedade, ano XX, n.º 68, Dezembro/99.

AZANHA, José Mario Pires. **Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão**. Cap. 4. In: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras. João Gualberto de Carvalho Meneses, et al. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Fundamentação dos parâmetros para a avaliação do aluno, no final do Ciclo Básico**. In: **Ciclo Básico**. São Paulo, SE/CENP, 1988.

_____. A Avaliação na Educação Básica entre dois modelos. **Revista educação e sociedade**. Campinas, ano XXII, nº 75, agosto/2001.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos avançados/USP**, v.15, n. 42, p. 103-140, maio/agosto 2001.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUZA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Revista educação e pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.º 01, p. 11-30, jan/abr, 2004.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Gestão e políticas de educação**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **O Regime federativo e os sistemas de educação v.1, n.3**. Rio de Janeiro: Editora Ensaio, 1994.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília. MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005.**

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006.**

CAMPOS, Alexandre. **Escola ciclada.** Cuiabá: KCM Editora, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

CASEIRO, Luiz Carlos. Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas em educação: algumas considerações. In SILVA, J.M. da (Org.) **Os educadores e o cotidiano escolar.** Campinas, SP: 2000, p. 47-66.

CASTRO, Amélia Americano Domingues de. Orientações Didáticas na Lei de Diretrizes e Bases. Cap. 8. In: **Estrutura e funcionamento da educação básica – leituras.** João Gualberto de Carvalho Meneses, et al. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Editora Cortez, 2006.

CHRISPINO, Álvaro. Binóculo ou luneta: os conceitos de política pública e ideologia e seus impactos na educação. **Revista brasileira de política e administração da educação.** Rio de Janeiro, v. 21, nº. 1 e 2, p. 61-90, jan./dez. 2005.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Diretoria de Ensino e Pesquisa. **Implantação dos ciclos de formação nas escolas municipais de Cuiabá:** documento preliminar/coordenação: Noelci L.B. Nakatani. Cuiabá, 1998

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Diretoria de Ensino e Pesquisa. **Escola Sarã:** um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá. Cuiabá, 1999.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Diretoria de Ensino e Pesquisa. **Escola Sarã:** Cuiabá nos ciclos de formação. Cuiabá, 2000.

CUNHA, Edite de Penha; CUNHA, Eleonora Schettini Martins. Políticas públicas e sociais. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima (Orgs.). **Políticas públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DEMO, Pedro. **ABC Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. Campinas: Editora Papirus, 1995.

_____. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Editora Papirus, 1997.

DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, André. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Maria de Fátima de Sá Correia. Porto: Porto Editora Ltda, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FERNANDES, Antônio Sérgio. Política Pública: definição, evolução e o caso brasileiro na política social. In: JUNIOR, José Paulo Martins; DANTAS, Humberto (Orgs.). **Introdução à Política Brasileira**. São Paulo: Editora Paulus, 2007.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. **Cadernos de pesquisa**, Campinas: Editora Autores Associados, vol. 35, n.º 124, p. 57-82, jan/abr, 2005.

FERRÃO, Maria Eugênia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SANTOS, Denis Paulo dos. **Impacto das políticas de não-repetência no desempenho acadêmico dos alunos da 4ª série: modelagem multinível**. Relatório de Pesquisa, Rio de Janeiro: Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FRANCO, Creso. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista brasileira de educação**, Campinas: Editora Autores Associados, n.º 25, p. 30-38, jan/abr, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. Brasília: Editora Líber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da esperança; um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra. 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Internalização da Exclusão. **Educação e sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, setembro/2002.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação – confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n.º 86, p. 133-170, abril 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

GOMES, Cândido Alberto. Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos. **Cadernos UNESCO Brasil: Série educação**, Brasília, n.º 7. 2001.

_____. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. **Revista brasileira de educação**, Campinas: Editora Autores Associados, n.º 25, p. 39-52, jan/abr, 2004.

_____. Desseriação Escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 11-38, jan/mar, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

INEP. **O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1999-2000**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2004.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

MACHADO, Edileine Vieira; MACHADO, Andréia Vieira. **Saúde e educação: uma prática multidisciplinar em busca de espaços inclusivos**. In: Leda Virgínia Alves Moreira; Margarete May Berkenbrock Rosito (Org.). O sujeito na educação e saúde: desafios na contemporaneidade. 1ª Ed. São Paulo: Centro Universitário São Camilo; Edições Loyola, 2007.

MACHADO, Edileine Vieira (Org.). **Diálogos com o professor sobre inclusão: fatos e histórias**. São Paulo: Editora LGE, 2008.

_____. Editorial - Das legislações internacionais, políticas públicas de educação e inclusão social à formação de professores e às práticas inclusivas. **Revista @ambienteeducação**. São Paulo: Unicid. 2009.

_____. A Formação do Sujeito como Ser de Relações. **Notandum Libro, 12**. São Paulo: CEMOROC/FeUS; Universidade do Porto, 2009a.

_____. Algumas condições do discurso acadêmico para que se leve em conta o tema da inclusão. In Lauand, Jean (Org.). **Filosofia e educação: estudos 16**. Factash Editora, 2009b.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

_____. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932): A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>> Acesso em: 20 jun. 2008.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 2ª. ed. São Paulo, Paulus, 2003.

MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva. O princípio ético do bem comum e a concepção jurídica do interesse público. **Revista Jurídica Virtual**. Brasília, vol. 2, n.13, junho/2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03:revista/Rev_13/princ-etico.htm>. Acesso em: 17 abr.2010.

MENESES, João Gualberto de Carvalho, et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica** – Leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: **Revista brasileira de educação**. Campinas: Editora Autores Associados, v. 11, nº. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **SAEB-2005 primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Brasília: MEC/INEP, fevereiro de 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/básica>>. Acesso em: 2 abr.2007.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva – contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PALMA FILHO, João Cardoso; DURAN, Maria Claret Geraes; ALVES, Maria Leila. **Ciclo Básico em São Paulo – memórias da educação nos anos 1980**. 1ª ed. São Paulo: Xamã Editora, 2003.

_____. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual. **Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, v. 35, p.83-112, 2005.

PEREIRA, Acácio Potiguara. **O que é pesquisa em educação?** São Paulo: Editora Paulus, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

POLETTI, Ronaldo. **Introdução ao direito**. São Paulo: Saraiva, 1991.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Quantidade sem qualidade. Um boletim da educação na América Latina**. Relatório do Conselho Consultivo do PREAL, 2006.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. **Educação e pesquisa**, São Paulo, V. 25, n. 01, p. 35-49, jan/jun, 1999.

_____. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e sociedade**, Campinas, V. 27, n. 94, p. 155-178, jan/abr, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (Org.). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM Editora. 2002.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico**. São Paulo, SE/CENP, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Editora Autores Associados. 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário jurídico**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2007.

SILVA, Jair Militão da. A consideração da dignidade humana como critério de formulação de políticas públicas. In: MARCÍLIO, Maria Luiza; PUSSOLI, Lafaiete (Coords.). **Cultura dos direitos humanos**. São Paulo: LTr, 1998, p.194-198.

_____. **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas: Papyrus Editora, 2000.

_____. Demanda passiva e equidade em educação: um desafio para os educadores democratas. **Revista Renascença de ensino e pesquisa**. São Paulo, n. 3, p. 9-11, jan./jul. 2001.

_____. (Org.). **Como fazer trabalho comunitário?** São Paulo: Editora Paulus, 2003.

_____. **A autonomia da escola pública**. Campinas: Papyrus Editora, 2006.

SILVA, Jair Militão da (Coord.); MACHADO, Edileine Vieira; REZENDE, Flávia Amaral. **Ler ouvir e compreender com as tecnologias da informação (TIC) na perspectiva de inclusão (da pessoa com deficiência visual)**. Brasília: LGE, 2008.

SILVA, Rose Neubauer. **Analfabetismo e subescolarização: ainda um desafio**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

_____. Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? **Acesso: revista de educação e informática**. São Paulo, v. 10, n.º. 14, dez. 2000.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Revista de estudos avançados**, São Paulo, USP, v. 21, n.º 60, p. 27-44, 2007.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Euribes Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB: lei n.º 9394/96**. São Paulo: Editora Pioneira, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1957.

VALORI, Paolo. Valor Moral. In: COMPAGNONI, Francesco; PRIVITERA, Salvatore; PIANA, Giovanni. **Dicionário de Teologia Moral**. São Paulo, Paulus, 1997.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Ciclos de Formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio. **Revista de educação AEC**, Brasília, v. 28, n.º 111, p. 83-95, 1999.