

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR NO CICLO DE
FORMAÇÃO: UM ESTUDO BASEADO NA PROPOSTA
DE GOIÂNIA (GESTÃO 2001-2004)**

Alessandra Mendonça Leão

Goiânia
agosto/2008

ALESSANDRA MENDONÇA LEÃO

**A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR NO CICLO DE
FORMAÇÃO: UM ESTUDO BASEADO NA PROPOSTA
DE GOIÂNIA (GESTÃO 2001-2004)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Hermínia Marques da Silva Domingues.

Goiânia

agosto/2008

AGRADECIMENTOS

Desde o início pude contar com o apoio de pessoas que fazem parte de minha vida pessoal e profissional e que colaboraram para o andamento e conclusão deste trabalho. Agradeço especialmente: à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Hermínia Domingues, que com sua tranquilidade, seriedade e rigor teórico, muito contribuiu para este estudo; aos professores Dra. Marília Gouvêa, Dra. Anita Cristina, Dr. Ildêu Coelho, meu grande mestre; Dra. Ângela Mascarenhas; Dra. Ruth Catarina; meus pais, Célio Leão e Heloisa, que me acolheram e estiveram sempre ao meu lado; às minhas irmãs Marcela e Daniela, sempre presentes na minha ausência; ao meu amado irmão Célio que, com seu abraço forte, sempre me foi fiel e carinhoso; à minha querida vó Tiana; aos meus companheiros de trabalho Evelyn, José Manoel e demais colegas da escola que me apoiaram; à equipe de trabalho da SME-GO, Marta Jane, Valeska, Márcia, Sônia, Sérgio e também Dani Taranta, Luciano e Acácia; aos colegas e amigos do MEB, dentre eles Nancy, Gina, Gleicy, Avimar Jr. e Edna; aos amigos inseparáveis e incondicionais Maria Emília, Márcia, Walder, Olga, Gustavo, Maria Paula e à Guta, minha irmã de alma, companheira fiel de todas as horas, que muito contribuiu para minha caminhada na conclusão deste trabalho.

A todos vocês os meus mais sinceros agradecimentos.

Dedico este trabalho aos meus amados filhos
Ronan e Rodrigo, que se privaram
de meu apoio e companhia, e também
à minha querida **CAROLINE**,
que precisará apreender este mundo com os olhos
da alma. Espero que o estudo e o aprofundamento
teórico me permitam contribuir
para a reflexão em busca de uma sociedade na qual
seja realmente possível a inclusão

RESUMO

Este trabalho objetivou realizar um aprofundamento teórico e uma análise reflexiva, com base em estudo bibliográfico, acerca da concepção de professor presente nos ciclos de formação humana, consubstanciada na Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, aprovada na Gestão 2001-2004. A análise do documento oficial, da produção teórica de alguns autores referenciais e de outras propostas de organização em ciclos no país teve como objetivo ampliar a reflexão sobre o tema. O estudo parte da discussão acerca da ampliação do acesso à escola, no contexto da educação brasileira nas décadas de 1980 e 1990, período de implantação e expansão da proposta de ciclos, e destaca também o momento histórico de abertura política e econômica do Brasil, o avanço das políticas neoliberais e a centralidade da educação nos discursos das políticas educacionais tanto no âmbito nacional quanto internacional. Na tentativa de apreender a concepção de educação e de professor no engendramento desta proposta, o caminho escolhido foi o estudo da expansão dos ciclos no país como uma nova forma de organização dos sistemas escolares de educação. A análise da proposta de Goiânia é acompanhada de reflexões sobre as demais experiências de ciclo levadas a cabo no país.

PALAVRAS-CHAVE: ENSINO FUNDAMENTAL – PROFESSOR - CICLO

ABSTRACT

This study aimed to carry out a bibliographically-grounded theoretical deepening and a reflexive analysis of the conception of teacher present in the cycles of human formation, co-substantiated in the Political-Pedagogical Proposal for the Fundamental Education of Children and Adolescents of the Municipal Secretary of Education of Goiania, approved during the 2001-2004 office. The analysis of the official document, the theoretical production of some referential authors and other proposals for the cyclic organization in the country aimed to expand the reflection on the theme. The present study stems from the discussion regarding the expansion of school access, within the context of Brazilian education during the 1980s and 1990s, a period of implementation and expansion of the proposal of cycles. The study also highlights the historic period of political and economic opening in the country, the advance of neoliberal policies and the central positioning of education in the discussions of educational policies both nationally and internationally. In an attempt to apprehend the conception of education and teacher in the development of this proposal, the way chosen was the study of the cycle expansion in the country as a new form of organization of the school systems of education. The analysis of the proposal of Goiania is accompanied by reflections on other experiences of cycles carried out in the country.

PALAVRAS-CHAVE: JUNIOR HIGH SCHOOL – TEACHER – CYCLE

LISTA DE SIGLAS

ALAS - Associação Latina Americana de Segurança

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

BM – Banco Mundial

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

ONU – Organização das Nações Unidas

OEA – Organização dos Estados Americanos

PUND - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

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

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SME – Secretaria Municipal de Educação

DEFIA – Divisão do Ensino Fundamental da Infância e Adolescência

PNE – Plano Nacional de Educação

PDE – Plano Decenal de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I OS CICLOS NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	16
CAPÍTULO II O SISTEMA DE CICLOS NO BRASIL.....	42
CAPÍTULO III A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR NO CICLO DE FORMAÇÃO: UM ESTUDO DA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA – GESTÃO 2001-2004	68
3.1 A escola numa perspectiva democrática e humanizadora	70
3.2 O educando na centralidade do processo educativo	73
3.3 Uma nova proposta curricular	76
3.4 Alterações significativas no processo de avaliação	81
3.5 O professor	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES.....	123

INTRODUÇÃO

É inegável a centralidade do tema da educação nos discursos políticos e econômicos a partir, principalmente, das décadas de 1980 e 1990. Nesse período, evidenciou-se a tendência para um amplo processo de democratização do acesso à escola básica no Brasil. Desde então, termos como *diversidade*, *inclusão*, *eqüidade*, *empregabilidade* e *flexibilidade* passaram a circular nos meios sociais e educacionais. O acesso à educação básica, passou a ser diretamente vinculado às possibilidades de emprego e de melhoria da condição social da população. Foi, neste contexto, que a forma de organização do trabalho escolar em ciclos de formação humana se incorporou às políticas educacionais.

Denomina-se ciclo uma nova forma de organização escolar na qual não há mais reprovação, dentre outras alterações na organização escolar. Estas alterações serão discutidas ao longo deste estudo. De acordo com Freitas (2002), nos ciclos de formação, os espaços e tempos escolares são reordenados em função do desenvolvimento da criança (geralmente ciclos de três anos): infância, pré-adolescência e adolescência. Nestes a ênfase está na vivência de experiências significativas para as idades e para a vida.

A nova proposta de escolarização tem sido adotada por algumas redes de ensino de municípios e estados brasileiros.

Tal tipo de organização escolar compreende períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, apresentam-se organizados em blocos, cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Apresenta-se com uma outra estrutura que promete o fim da exclusão, da defasagem idade-turma, tão comuns na escola seriada. São propostas de redefinição dos tempos e dos espaços escolares, criando a possibilidade de respeitar, mas também de interferir nos ritmos e nos tempos de aprendizagem do estudante, visando permitir, além do acesso e permanência nas instituições escolares, o aproveitamento desejado em termos de socialização e aquisição de

conhecimentos, minimizando a evasão e a repetência e, também, regularizando o fluxo escolar. (XAVIER, 2007, p. 52)

Iniciativas de implementação desta nova ordenação do Ensino Fundamental, em ciclos e não mais em séries, têm ocorrido no Brasil de forma desordenada e sem nenhuma diretriz que as normatize, ou estabeleça critérios, ou delimitações prévias. Estão respaldadas na abertura proposta pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394/96 – que, no capítulo II, da Educação Básica, Seção I, das Disposições Gerais, no Artigo 23, prescreve: 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. (BRASIL, 1996)

O processo de implantação do sistema de ciclos no país vem se expandindo e passa a ser visto como alternativa educacional e como nova proposta de democratização do acesso à escolarização.

Na década de 1990, diversas experiências denominadas de progressão automática, progressão continuada, ciclo básico de alfabetização, ciclo de formação, entre outras, começaram a fazer parte do sistema educacional brasileiro, tendo como princípios o fim da reprovação e o rompimento com o sistema seriado. Os principais objetivos eram a redução dos altos índices de repetência e evasão e a constituição de uma nova organização escolar politicamente comprometida com a inserção e a permanência do aluno no âmbito escolar. No entanto, as diversas propostas implantadas apresentam divergências e semelhanças entre si. Verificam-se, entre elas, diferenças não apenas quanto à concepção de educação, mas também quanto à forma de organização escolar.

Pode-se afirmar que a progressão automática, a progressão continuada e o ciclo básico de alfabetização, com algumas diferenciações, consistem, basicamente, na eliminação da reprovação. Portanto, oferecem ao aluno maior tempo de aprendizagem, sendo acrescentadas as medidas de reforço e recuperação com o objetivo de favorecer o fluxo de alunos e amenizar os altos índices de repetência e evasão.

Os ciclos de formação, por sua vez, vão sendo delineados no país como uma proposta de alteração dos tempos e espaços escolares, ou seja, como

uma reordenação da estrutura escolar que traz alterações mais amplas do que apenas a eliminação da reprovação escolar¹, que serão explicitadas ao longo do trabalho, mais especificamente no capítulo 2.

O presente estudo teve por objetivo analisar a concepção de professor inserida nesta modalidade de organização da escola, denominada ciclos de formação, que se apresenta como uma proposta de democratização da escola, de superação da exclusão e do fracasso escolar.² Para isso, tomou como referencial a proposta do município de Goiânia na gestão 2001-2004. O interesse pelo tema e pelo objeto de estudo surgiu em decorrência de minha vivência pessoal como professora do ciclo I, em uma escola da rede municipal de Goiânia, e da posterior atuação na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia como membro da equipe do Departamento do Ensino Fundamental, na Divisão do Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência, de onde partem as diretrizes e as orientações para as unidades escolares. Este departamento definiu o corpo do documento publicado, em 2004, pela SME como Proposta Político-Pedagógica da Infância e da Adolescência. A participação nesta equipe me permitiu maior aprofundamento teórico acerca da concepção de ciclo e embora não tenha participado diretamente da elaboração do documento em questão, estivemos presente nas discussões para o seu delineamento.

O afastamento do trabalho na SME para estudo e aprofundamento teórico e acadêmico me permitiu lançar um olhar mais crítico sobre a proposta, buscar alternativas para os problemas que vivenciei durante minha atuação profissional na Secretaria e analisar o sistema de ciclos no contexto das políticas nacionais e internacionais com maior amplitude. Foi possível também visitar a escola em sua nova forma de organização, analisando a concepção de professor com uma visão mais ampliada, antes desconhecida.

Este novo olhar gerou questionamentos que nortearam este estudo. Quem é o professor que deve atuar no ciclo? Com a mudança de concepção,

¹ Estudos de Freitas (2003) e Mainardes (2007), referidos ao longo deste texto, tratam mais profundamente dessas diferenças.

² A proposta de democratização da escola foi defendida no projeto intitulado *Escola Cidadã*, voltado para a superação da exclusão e para o sucesso escolar dos estudantes, nos moldes das propostas dos municípios de São Paulo (1989-1992) e Belo Horizonte (1993-1996), hoje já implantadas em algumas dezenas de cidades brasileiras (XAVIER, 2007). Vale ressaltar que o texto de Azevedo (2001) acerca da Escola Cidadã foi tomado como referência para a construção da proposta político-pedagógica do município de Goiânia.

introduzidas a reordenação dos tempos e espaços escolares e as alterações no processo de avaliação, muda também a atuação do professor na escola? O que muda? Qual a concepção de educador que orienta a proposta de ciclos?

O ponto de partida desta discussão foi procurar entender a forma de organização da escola em ciclos, particularmente na realidade de Goiânia, para, então, buscar entender o papel do professor nos ciclos. A pergunta inicial foi: Qual o papel do professor (no caso o pedagogo, ou professor referência) no ciclo de formação, uma vez que este profissional atua juntamente com os professores das áreas do conhecimento nos ciclos II e III?³ À medida que fomos aprofundando o estudo teórico, observamos que, muito mais do que compreender a forma de organização dos ciclos, seria necessário compreender a lógica que sustenta esta nova organização para, então, apreender qual a concepção de professor presente nesta nova proposta. Por isso, o caminho, que se inicia na análise da proposta pedagógica, passa pela análise e compreensão do período histórico em curso (marcado pela luta política e social de democratização do país e, na esteira, por um amplo processo de ampliação do acesso à educação básica no Brasil) e também pela busca de entendimento das interferências das políticas nacionais e internacionais neste processo.

Para a realização deste estudo, o percurso escolhido foi o estudo bibliográfico e a análise dos documentos publicados e divulgados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no período de 2001 a 2004. O estudo partiu da análise da Proposta Político-Pedagógica para a Educação da Infância e da Adolescência – Gestão 2001-2004 –, incluindo os documentos deste período. Para assegurar maior aprofundamento teórico, a pesquisa bibliográfica incluiu a leitura dos autores apontados como referência bibliográfica da proposta e alguns textos, artigos, dissertações e teses sobre o tema em pauta.

Quanto à estrutura, este trabalho dissertativo está organizado em três capítulos. O primeiro trata do surgimento dos sistemas de ciclos no Brasil, que foi coincidente com a abertura política e econômica do país, marcada pelo avanço do ideário neoliberal, o qual se coaduna com a centralidade da

³ No segundo capítulo, trabalha-se com maior especificidade a diferenciação entre professor de área e professor referência. Na proposta de Goiânia, o ciclo I corresponde aos alunos de 6, 7 e 8 anos; o ciclo II representa a fase em que estão inseridos os alunos de 9, 10 e 11 anos de idade; e o ciclo III, os alunos de 12, 13 e 14 anos.

educação nos discursos das políticas econômicas. Retrata ainda a busca pela compreensão das transformações sociais ocorridas no campo da produção, do mercado e do avanço tecnológico, como também suas implicações na reestruturação educacional, que se explicitam nos termos das reformas educacionais em curso nos países da América Latina. Tais reformas, definidas e orientadas pelos organismos internacionais, recebem em cada país a ordenação das políticas nacionais. A tentativa de compreender as mudanças que se configuram não poderia se abster de identificar as determinações e os nexos constitutivos e norteadores deste novo reordenamento mundial, denominado globalização, pois uma nova política nacional e internacional orienta as políticas educacionais que surgem neste contexto.

O aprofundamento acerca da concepção de professor inserida nas propostas educacionais denominadas ciclos, que passaram a ser implantadas no país a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, exigiu que se tentasse compreender a concepção de ciclo no contexto da educação nacional.

Assim, no segundo capítulo, a busca por compreender a concepção de ciclos de formação levou a um estudo aprofundado da historicidade dos princípios que deram origem à proposta, entre os quais se destacam: a eliminação da reprovação, a centralidade da educação básica no discurso das políticas econômicas e a centralidade da proposta no educando e na aprendizagem. Para isso, foram feitos o histórico do processo de implantação dos ciclos no Brasil, o levantamento dos estudos para sua implantação e a descrição da forma como ocorreu sua estruturação e expansão em Goiânia. Esta tarefa foi dificultada pela escassez de estudos históricos sobre os ciclos. Entre os poucos referentes ao aspecto histórico dos ciclos na educação brasileira, merecem destaque os estudos de Barreto (1999, 2000) e Mainardes (2007). Nos trabalhos existentes no Brasil, segundo Mainardes (2007), predomina a pesquisa teórica e a maioria revela-se favorável ao sistema de ciclos e procura validar ou reafirmar as experiências já existentes.

Procurou-se demonstrar, neste capítulo, que a proposta de ciclos se encontra inserida em um contexto amplo de transformações sociais, políticas e econômicas e que a proposição de mudanças no campo educacional, emergente nesse período, era necessária. Desta forma, investir na expansão

do sistema educacional passou a ser meta política de reordenação do sistema econômico mundial para que fosse garantida sua continuidade, manutenção e possibilidade de avanço. A proposta de ciclos representou também uma alternativa para esta construção, na medida em que favorece o acesso à educação básica com a eliminação da reprovação.

A elucidação dos princípios das propostas de ciclos permitiu a construção de algumas generalizações das quais trata o terceiro capítulo.

Neste sentido, o terceiro e último capítulo busca compreender melhor a concepção de ciclos de formação para chegar, finalmente, à concepção de professor no ciclo, objeto deste estudo. São motivos de preocupação os rumos que esta política poderá tomar acerca da profissionalização docente e da atuação do profissional da educação, ressaltando-se as possibilidades de avanço. É necessário destacar a existência de pontos divergentes entre as reivindicações dos professores e o delineamento das propostas, apesar da proximidade dos discursos. Não se pode, contudo, deixar de reconhecer as possibilidades de avanço, como a conquista de maior autonomia no interior da escola, embora persistam preocupações acerca da atuação docente e da configuração que se estabelece no delineamento das políticas educacionais para a escola pública e para o professor.

As contradições e dúvidas são mais numerosas do que as respostas quando se busca compreender a concepção de professor delineada na proposta de ciclos, em razão da (im)possibilidade da constituição de uma escola pública, unitária, democrática e emancipatória no contexto desta sociedade. Segundo Mainardes (2008), as escolas cicladas podem ser consideradas escolas mais inclusivas, uma vez que um dos fundamentos da política de ciclos é a continuidade do processo de aprendizagem e a eliminação (total ou parcial) das práticas de retenção. A questão que se coloca é: Qual é a concepção de professor que vigora ante o novo desafio de estar inserido numa proposta político-pedagógica que propõe alterações significativas na forma de organização dos tempos e espaços escolares e, de acordo com os estudos realizados, se propaga como um sistema educacional comprometido com a inclusão e com a democracia? É importante registrar que existem contradições e diferenças significativas acerca desta questão nas propostas implantadas no Brasil.

No entanto, no atual contexto educacional brasileiro, seria insustentável afirmar que as experiências de ciclos são similares, ou que todas têm um compromisso com a criação de um sistema educacional inclusivo, não seletivo e democrático. Os objetivos proclamados nesses programas muitas vezes permanecem como elementos de retórica. Além disso, diferentes fontes de evidência e discussão teórica têm indicado que processos de exclusão podem ser identificados no cotidiano escolar de escolas organizadas em ciclos. (MAINARDES, 2008, p.119)

Participar do processo de inclusão do educando no sistema educacional parece ser uma difícil tarefa para o profissional da educação (o professor), o qual será sempre o ator principal no cotidiano escolar. É ele quem conduz, ou não, toda e qualquer proposta pedagógica delineada para a escola, sem desconsiderar as limitações existentes e emergentes.

CAPÍTULO I

OS CICLOS NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A intensificação do processo de globalização,⁴ que segundo Ianni (2005) não é um fato acabado, mas um processo em marcha, e o vertiginoso avanço tecnológico decorrente da industrialização do século XIX dão ao fim do século XX e início do século XXI o caráter de um “tempo novo” em emergência.

Ocorre que o capitalismo tornou-se propriamente global. A reprodução ampliada do capital, em escala global, passou a ser uma determinação predominante no modo pelo qual se organizam a produção, distribuição, troca e consumo. O capital, a tecnologia, força de trabalho, a divisão social do trabalho, o mercado, o *marketing*, o *lobbing* e o planejamento, tanto empresarial como das instituições multilaterais, além do governamental, todas essas forças estão atuando em escala mundial. Juntamente com outras, políticas e socioculturais, são forças decisivas na criação e generalização de relações, processos e estruturas que articulam e tensionam o novo mapa do mundo. (IANNI, 1999, p.18)

Neste contexto, os países da América Latina sofreram grandes interferências políticas e econômicas dos organismos internacionais⁵ que objetivam, conforme estudos realizados por Coraggio (1999), o ajuste e a estabilização econômica, a intensificação do avanço tecnológico, a expansão do mercado e a reordenação do desenvolvimento social. Além disso, buscam a

⁴ A globalização não é um fato acabado, mas um processo em marcha. Enfrenta obstáculos, sofre interrupções, mas generaliza-se e aprofunda-se como tendência. Por isso, há nações e continentes nos quais a globalização pode alcançar maior desenvolvimento, pois ainda tem mais espaços a conquistar. Este é o caso da África e da América Latina (IANNI, 2005).

⁵ Entre esses organismos internacionais, podemos citar: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da ONU (UNESCO, CEPAL e UNICEF, dentre outras).

sustentabilidade social pela manutenção do equilíbrio entre o pleno desenvolvimento econômico e a *equidade social*⁶ assegurada, principalmente, pela adequação das nações às exigências do mercado.

Esse novo tempo traz mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais em ritmo acelerado e nele se consolidam novas formas de produção e reprodução do capital.

A nova ordenação mundial é caracterizada por outra organização do capital que se configurou no século XX, favorecida pelo desenvolvimento do transporte e da comunicação, da informática e da eletrônica. Pode-se afirmar que a economia capitalista do final do século XX ficou caracterizada pelos altos investimentos no avanço tecnológico e pelo surgimento de novos setores de serviços e de novos mercados. Segundo Ianni (1999, p. 19),

[...] modificam-se bastante e radicalmente as técnicas produtivas, as formas de organização dos processos produtivos, as condições técnicas, jurídico-políticas e sociais de produção e reprodução das mercadorias, materiais e culturais, reais e imaginárias.

A globalização, vista como um complexo processo de novas relações econômicas, políticas e culturais, assume maior expressividade. Ocorre em larga escala a chamada *reestruturação produtiva* (NETO; BRÁZ, 2006), que tem na sua base a flexibilidade e o desenvolvimento das forças produtivas, sob o pressuposto da redução significativa, ou mesmo a substituição do trabalho vivo pela incursão dos recursos tecnológicos – microeletrônica, informática e robótica (NETO; BRÁZ, 2006). Oliveira ressalta:

Tal fenômeno, conhecido como reestruturação produtiva, não pode ser pensado isoladamente de outros processos em curso. A reestruturação produtiva, implicando em mudanças tecnológicas e organizacionais no processo de produção, deve ser analisada dentro do contexto da reestruturação do capital. Dessa forma, é parte integrante de uma análise, onde as transformações no processo de trabalho, quer nos aspectos concernentes aos objetos e meios de trabalho, quer nas formas de organização e controle, são produtos de relação dialética inerente ao conflito entre capital e trabalho. (2000a, p. 67)

⁶ A equidade é definida com base em dois princípios básicos. O primeiro é o princípio de oportunidades iguais, ou seja, as conquistas da vida de uma pessoa devem ser determinadas principalmente por seus talentos e esforços e não por circunstâncias pré-determinadas, como etnia, gênero, história social ou familiar, ou ainda país de nascimento. O segundo princípio é o da prevenção de resultados, especialmente em saúde, educação e níveis de consumo. (BANCO MUNDIAL, 2006)

Segundo estudos de Netto e Bráz (2006), a reestruturação produtiva se traduz na alteração do perfil industrial, a partir do qual novas exigências são delineadas para a força de trabalho na medida em que “[...] a base produtiva vem se deslocando rapidamente dos suportes eletromecânicos para os eletroeletrônicos” (p. 216). Para os autores citados, as condições para esse deslocamento acarretam três novas implicações. A primeira delas é a “expansão das fronteiras do trabalhador coletivo” (p. 216), que amplia e torna mais complexas as operações e as atividades intelectuais necessárias para a produção material. A segunda seria a exigência de maior qualificação e maior capacitação para a participação em atividades múltiplas, o que significa afirmar necessidade de mão-de-obra qualificada e polivalente. No entanto, como terceira implicação, o autor ressalta a existência paralela de um movimento inverso de desqualificação das atividades laborativas, visto que a força de trabalho pode ser substituída a todo e qualquer momento, o que significa afirmar a existência, entre os trabalhadores, de um grupo extremamente qualificado e de outro atingido por um intenso processo de precarização. A gestão dessa força de trabalho é outro ponto no qual o capital encontra novas formas de controle da força de trabalho, dentre elas a “participação” e o “envolvimento dos trabalhadores” e a formação de “equipes de trabalho”.

A ampliação da idéia de trabalhador coletivo pressupõe maior envolvimento e participação dos trabalhadores em todo o processo produtivo e novas alterações na forma de produção e na relação capital–trabalho:

O capital empenha-se em quebrar a consciência de classe dos trabalhadores: utiliza-se o discurso de que a empresa é a sua “casa” e que eles devem vincular o seu êxito pessoal ao êxito da empresa; não por acaso os capitalistas já não se referem a eles como “operários” ou “empregados” – agora são “colaboradores”, “cooperadores”, “associados” etc. (NETTO; BRÁZ, 2006, p. 217)

Essas alterações estabelecem novas relações entre trabalho e capital e acenam para a necessidade de flexibilização das relações de trabalho, que é sustentada pelo discurso de ampliação das oportunidades de emprego. Segundo afirmam Netto e Bráz (2006), tal ampliação não se confirmará, uma vez que “[...] em todos os países em que o trabalho foi flexibilizado, isso ocorreu juntamente com o crescimento do desemprego” (p.219). Na verdade, elas resultam na expansão do trabalho informal, do emprego parcial ou temporário e na ampliação de formas precárias de emprego, sem garantias

sociais e marcadas pela redução salarial. As alterações na forma de produção, ocorridas principalmente no fim do século XX e delineadas pelas alterações econômicas e sociais em curso, reafirmam a necessidade da redução de custos, entendida como redução salarial e como garantia de expansão do capital, pois “[...] todas as transformações implementadas pelo capital têm como objetivo reverter a queda da taxa de lucro e criar as condições renovadas para exploração da força de trabalho” (NETO; BRÁZ, 2006, p. 218).

Nesse período, observava-se acentuado avanço e maior centralidade da proposta neoliberal de desregulamentação das relações de trabalho, chamada *flexibilização das relações de trabalho*, tida como estratégia para ampliação das oportunidades de emprego. Entretanto, o quadro que se observa no mercado econômico inclui: alta rotatividade, baixos salários, minimização ou inexistência de garantias aos trabalhadores e precarização das formas de emprego (NETO; BRÁZ, 2006). Barreto e Leher (2003, p. 39) ressaltam o fato de que “[...] uma leitura mais atenta permite evidenciar uma conexão direta entre flexibilidade, competitividade e mercado”.

De acordo com estudo de Oliveira (2000a), esse quadro de mudanças é caracterizado, sobretudo, pelo deslocamento das empresas de seu país de origem e a conseqüente instalação em outros países onde as condições são mais promissoras. E esta mobilização do capital leva em conta, como contexto mais favorável, a fragilidade ou inexistência da força sindical, as condições de qualificação dos trabalhadores, as isenções fiscais e a flexibilização dos direitos trabalhistas, entre outros aspectos.

Sob a premissa do amplo desenvolvimento mundial, o capital avança fronteiras na busca por essas condições mais “favoráveis”, denunciadas por Mézaros (2002):

No entanto, com essa globalização em andamento, que se apresenta como muito benéfica, nada se oferece aos “países subdesenvolvidos” além da perpetuação da taxa diferenciada de exploração. Isto será muito bem ilustrado pelos números reconhecidos até mesmo pela revista *The Economist* de Londres, segundo a qual, nas fábricas norte-americanas recentemente estabelecidas na região da fronteira norte do México, os trabalhadores não ganham mais do que 7 por cento do que recebe a força de trabalho norte-americana para fazer o mesmo trabalho na Califórnia. (MÉSZAROS, 2002, p. 64)

Ainda segundo afirmações de Oliveira (2000a), flexibilizar direitos trabalhistas resulta em diminuição de custos para os empregadores e, ao

mesmo tempo, em redução das garantias e benefícios sociais dos empregados e em expansão do processo de precarização do emprego.

São processos que estimulam a criação de subempregos, de subcontratação, de terceirização de serviços essenciais, de trabalhos mal pagos, sem regulamentação, sem garantias e estabilidade, realizadas nas piores condições materiais. (OLIVEIRA, 2000a, p. 66)

No entanto, o que está registrado nos documentos do Banco Mundial é que suas ações têm como foco central minimizar as disparidades de oportunidades entre nacionalidades, etnias, gêneros e grupos sociais, o que se efetivará com a garantia de maior equidade.⁷

Legitimou-se, no século XX, o entendimento de que vivemos em um *mundo novo*, o do avanço tecnológico e industrial, do progresso e do comércio, da internet e da robótica, da globalização e do consumo. Contraditoriamente, ao mesmo tempo estão presentes no mundo: miséria avassaladora, altos índices de desemprego e subemprego; avanço da urbanização, da destruição ambiental, da competitividade no mercado, das altas taxas de lucro e das crises financeiras. Neste contexto, desencadeiam-se, efetivamente, as políticas neoliberais de implantação de reformas, cujos objetivos são o ajuste e o equilíbrio econômico para a garantia da acumulação do capital. Ganha destaque, então, o aferimento da equidade, acima citada, que, segundo o documento do Banco Mundial, é fundamental para reduzir a pobreza e possibilitar a prosperidade. Está em curso o processo de globalização, ordenado pelas relações econômicas e viabilizado pelo avanço dos meios de comunicação e informatização.

Forma-se toda uma cadeia mundial de cidades globais, que passam a exercer papéis cruciais na generalização das forças produtivas e relações de produção em moldes capitalistas, bem como na polarização de estruturas globais de poder. Simultaneamente, ocorre a reestruturação de empresas, grandes, médias e pequenas, em conformidade com as exigências da produtividade, agilidade e capacidade de inovação abertas pela ampliação dos mercados, em âmbito nacional, regional e mundial. O fordismo, como padrão de

⁷ Ressalta-se novamente o conceito de equidade nos documentos do Banco Mundial, observando-se o imperativo da viabilização de **oportunidades**: “Por equidade entendemos que as pessoas devem ter oportunidades iguais de buscar a vida que desejam e serem poupadas de extrema privação de resultados. A mensagem principal é que a equidade é complementar, em alguns aspectos fundamentais, à busca de prosperidade de longo prazo. Instituições e políticas que promovam um campo de atuação equilibrado – onde todos os membros da sociedade tenham as mesmas oportunidades de se tornarem socialmente ativos, politicamente influentes e economicamente produtivos – contribuem para o crescimento sustentado e o desenvolvimento.”(BANCO MUNDIAL, 2006, p.2)

organização do trabalho e da produção, passa a combinar-se com ou ser substituído pela flexibilização dos processos de trabalho e produção, um padrão mais sensível às novas exigências do mercado mundial, combinando produtividade, capacidade de inovação e competitividade. (IANNI, 1999, p.13)

Desse ponto de vista, vivemos hoje a emergência do novo, das inovações tecnológicas, das soluções rápidas e eficazes, da criatividade e flexibilidade e, em contraponto, é preciso assegurar a democracia, a paz e a estabilidade social pelas ações de solidariedade, compromisso social e incorporação da luta pela equidade e sustentabilidade social. Portanto, “[...] tornou-se lugar comum, na última década, referir-se à centralidade da Educação Básica como condição necessária para o ingresso das populações no terceiro milênio, a partir do domínio dos códigos da modernidade” (OLIVEIRA, 2000a, p.104). Essa visão tem sido influenciada, fundamentalmente, por agências internacionais, programas governamentais, propostas de empresas e de entidades representativas dos trabalhadores. Fica, assim, estabelecida a necessidade de se reformar a educação básica e assegurar, por meio dela, maior flexibilidade nos processos educacionais e, com isso, possibilitar maior inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Desse modo, podem ser criadas condições de maior empregabilidade⁸ para os trabalhadores e maior competitividade entre as nações.

“Um admirável mundo novo emerge com a globalização e com a revolução tecnológica que o impulsionam rumo ao futuro virtuoso”. Essa crença está presente nos documentos do Banco Mundial e do Ministério da Educação do Brasil (MEC) e de grande parte da América Latina, ocupando o lugar de pedra-fundamental de toda construção argumentativa da política educacional das duas últimas décadas. A partir dessa premissa, organismos internacionais e governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto abaixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade entre as nações, único meio de obter o passaporte para o seleto grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado. (BARRETO; LEHER, 2003, p. 39)

Na premissa neoliberal, empregabilidade seria a possibilidade de o trabalhador adaptar-se às inconstâncias e incertezas do mercado de trabalho, de forma criativa e flexível, o que será viabilizado por suas características

⁸ Oliveira define o conceito de empregabilidade com base no estudo de Leite, afirmando que o recente conceito de empregabilidade foi criado para encobrir a realidade do trabalho no mundo globalizado. Assim sendo, empregabilidade “[...] refere-se à capacidade dos trabalhadores de se manterem empregados ou de encontrar novos empregos, quando demitidos, a partir de suas possibilidades de respostas às exigências de maiores requisitos de qualificação demandados pelas exigências tecnológicas do processo produtivo (OLIVEIRA, 2001, p. 76).

peçoais e individuais e, principalmente, por sua formação profissional. De uma perspectiva crítica, o termo *empregabilidade* significa responsabilizar o próprio trabalhador por sua condição de empregado ou desempregado. Essa visão se traduz, efetivamente, em um discurso que estabelece a interdependência entre formação e emprego, vinculando educação e mercado de trabalho, que se tornou determinante nas definições das políticas educacionais brasileiras, sobretudo a partir da década de 1990.

A responsabilização dos trabalhadores pela sua inserção no processo produtivo constitui-se característica notável do atual debate sobre educação e empregabilidade. Constatar que isso não é novidade somente confirma uma regra básica do capitalismo que é deixar a cargo dos próprios trabalhadores a luta pela reprodução da força de trabalho e, neste sentido, a educação é condição indispensável. (OLIVEIRA, 2001, p. 70)

Os estudos de Oliveira (2000a)⁹ chamam a atenção para o quanto as reformas educacionais no Brasil são fortemente influenciadas pelas orientações das agências internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD e BM), determinadas em conferências e declarações mundiais, dentre elas a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, e a Declaração de Nova Delhi, de 1993. Entretanto, segundo a própria autora, é importante reconhecer que a influência desses organismos sobre os projetos educacionais apoiados ou financiados não significa negar um leque mais amplo de interferências que extrapolam suas recomendações e podem ser identificadas nas propostas de gestão da educação pública no Brasil.

Diante deste contexto, o presente estudo se detém, especificamente, nas políticas de expansão da educação básica, no Brasil, delineadas a partir da segunda metade do século XX e traduzidas nas reformas educacionais que se encontram em curso.

Partindo de uma retomada histórica, podemos afirmar que, no Brasil, a década de 1950 ficou caracterizada como um período de ampla modernização da economia e de investimentos na industrialização do país. Em razão das

⁹ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos pode ser considerada o grande marco na formulação de políticas governamentais para educação da última década do século XX. Realizada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, foi convocada pelos seguintes organismos: UNESCO, UNICEF, PNUD e BM. Da conferência resultaram posições consensuais que deveriam construir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países mais populosos do mundo signatários da Declaração Mundial para Todos. (OLIVEIRA, 2000a)

mudanças que se consolidavam no mercado produtivo, a educação também passou a ser, paulatinamente, foco de atenção como garantia da formação do trabalhador para o mercado econômico emergente. Mais que isso, configurava-se politicamente como necessária para o desenvolvimento econômico do país e como possibilidade de ascensão social e garantia futura de melhores condições de trabalho.

As décadas de 40 e 50 foram marcadas pela grande euforia da ideologia do desenvolvimentismo. Neste contexto, o subdesenvolvimento era identificado como pobreza e o desenvolvimento como prosperidade.

A educação, nesse cenário, é compreendida como instrumento para promover o crescimento e reduzir a pobreza. Era necessário, para se atingir o desenvolvimento pleno, que os países subdesenvolvidos tomassem atitudes severas em relação à miséria, entendida como ameaça constante à democracia. A educação é assim concebida como instrumento econômico indispensável ao desenvolvimento, ao progresso. (OLIVEIRA, 2000a, p.197)

No Brasil, são marcas do início da década de 1950, a ampliação do processo de industrialização, a proeminência do nacional-desenvolvimentismo, além das influências de ações internacionais para a incorporação dos países mais pobres e atrasados ao mercado mundial. Nesse período, foi criada (fevereiro de 1948) a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL),¹⁰ que iria delinear orientações políticas para a América Latina. No entanto, nos anos 60 se intensificou uma crise econômica nos países latino-americanos, incluindo o Brasil, motivada pela inexistência de condições indispensáveis à plena industrialização, o que, de acordo com Oliveira (2000a), pode ter freado o progresso técnico esperado.

A crise econômica que, no começo da década de 60, golpeou a maioria dos países latino-americanos foi uma crise de acumulação e realização da produção, manifestada, por um lado, na incapacidade para importar os elementos materiais necessários ao desenvolvimento do processo de produção e, por outro lado, nas restrições encontradas para realizar esta produção. As dificuldades que se apresentavam eram produtos do processo de industrialização em marcha na América Latina desde a década anterior, sem que se procedesse às reformas estruturais indispensáveis à criação de um espaço econômico adequado ao crescimento industrial. (OLIVEIRA, 2000a, p. 202)

¹⁰ Para maior aprofundamento da relação da CEPAL com a educação brasileira, ver o estudo de Oliveira (1997), apresentado no XXI Congresso da ALAS.

Conseqüentemente, a estrutura fundiária passou a conviver com a industrialização, gerando graves entraves econômicos, dentre eles a formação e qualificação da mão-de-obra para a indústria. O fim da década de 1960 foi marcado por regimes autoritários e centralizadores, como os regimes militares na América Latina.

Estreitou-se cada vez mais a relação entre educação e trabalho, entre educação e desenvolvimento econômico, principalmente a partir de 1970, embora de uma perspectiva diferenciada do período do nacional-desenvolvimentismo. Segundo Oliveira (2001), o fim dos anos 70 e início dos anos 80 foram caracterizados pela ampliação do direito à educação, expresso na Lei nº 5.692/71, e pelo redimensionamento de toda a rede física do ensino público brasileiro. Nessa época, teve início também o processo de ampliação do acesso à escola pública no Brasil, embora de maneira “[...] desordenada, pouco planejada e com todos os atropelos característicos das contradições do próprio regime autoritário [...]” (OLIVEIRA, 2001, p. 72).

A década seguinte – 1980 – constituiu um momento de abertura política no Brasil. No contexto da educação, foram marcantes a defesa do acesso à escola pública e da conseqüente permanência nela e as denúncias do caráter excludente e seletivo da instituição escolar evidenciado pelos altos índices de evasão e repetência. Nesse período, no campo educacional, foram também levantados questionamentos acerca das formas autoritárias de ensino e dos métodos utilizados para avaliação, denunciados como arbitrários, autoritários e seletivos. Intensificaram-se a luta pela escola pública e gratuita e a defesa popular do acesso e permanência na escola como direito.

No final da década de 70, com as manifestações políticas que deram origem ao processo de abertura no país e ao surgimento do novo sindicalismo, toma expressão o movimento em defesa da escola pública e gratuita. Tal movimento vai se contrapor à dissociação existente entre planejamento econômico e social. Os segmentos sociais organizados em defesa da escola pública e gratuita, extensiva a todos, vão denunciar o caráter centralizador dos planejamentos globais que refletem o padrão autoritário de política estatal. Reivindicando a ampliação do direito à educação, ainda limitado a oito anos de escolaridade pública e gratuita aos indivíduos entre 7 e 14 anos, tais segmentos propõem a extensão para o conjunto da população. (OLIVEIRA, 2001, p. 72)

Fomentadas também pelas reivindicações sociais, as políticas educacionais delineadas no período (1980-1990) se distinguiram não só pela

centralidade dada à educação básica, mas também por alterações na gestão escolar, dentre elas a eleição para diretores das escolas. Além disso, houve um redimensionamento das concepções de educação, educador e educando, que se converteu em novas propostas educacionais em alguns estados: ampliação do número de vagas, progressão automática, bloco único de alfabetização, ciclos, entre outras referendadas legalmente pela Constituição Federal de 1988. É necessário ressaltar que essas propostas apresentam diferentes formas de organização e de concepção de educação e que a abertura expressa na LDB tem permitido a configuração de diversas formas de organização escolar no país.

Deve-se ressaltar ainda que as propostas denominadas de ciclo básico de alfabetização e de progressão automática consistem, basicamente, no fim da reprovação e no agrupamento das séries iniciais. Com isso, elas objetivam a correção de fluxo, na medida em que a aprovação e a progressão continuada do aluno, subsidiadas por medidas de apoio, recuperação ou reforço, ocorrem sem maiores alterações, seja na concepção de educação ou estrutura, na organização, no currículo ou na proposta pedagógica, viabilizando o fluxo escolar.¹¹ Sobre esse tema, reflete Freitas:

É possível que a ênfase no ajuste do fluxo (Programas de Correção de Fluxo, Ciclos de Progressão Continuada, Recuperação de Ciclos, entre outras medidas em voga) vise a fazer uma ampla “faxina” do sistema de ensino de forma a corrigir seus custos econômicos e preparar processos de privatização por intermédio de terceirização, permitindo, por um lado, a internalização da exclusão de forma mais dissimulada quanto aos custos políticos e sociais e, por outro, a externalização dos custos econômicos, com aumento do controle sobre o processo educativo. (2002b, p. 307)

As propostas de ciclos de formação têm como base a reordenação dos tempos e espaços escolares e como eixo norteador a formação humana e, conseqüentemente, a centralidade no educando. Apresentam, segundo alguns autores, mudanças significativas nas concepções de educação, educando e educador, além da flexibilização curricular e da eliminação da reprovação, constituindo-se em uma nova proposta educacional.

Os ciclos devem ser mecanismos de resistência à lógica seriada. Mas devem ser vistos como oportunidade para se elevar a conscientização e a atuação dos professores, alunos e pais,

¹¹ Para maior aprofundamento acerca das propostas de progressão automática e ciclo básico de alfabetização, consultar Andrade (1992), Ambrosetti (1989) e Freitas (2002a, 2002b).

retirando-os do senso comum e revelando as reais travas para o desenvolvimento da escola e da sociedade – e não apenas serem vistos como uma “solução” técnico-pedagógica para a repetência. (FREITAS, 2002b, p. 319)

As reivindicações e lutas pela garantia do direito à educação básica pública e gratuita no país, paralelamente às orientações internacionais que se delineavam, no período de 1980 a 1990, representavam forças políticas que iriam traçar, nos países da América Latina, incluindo o Brasil, políticas de reformas educacionais com novas orientações fundamentadas, sobretudo, no Art. 3º da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, de Jomtien.

UNIVERZALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990)

No primeiro item do artigo citado, para a universalização da educação básica e melhoria de sua qualidade, a proposta é a redução das desigualdades. As ações devem ter o sentido de *oferecer oportunidades* e não de estabelecer a busca pela garantia da universalização de direitos. Portanto, é necessário destacar que a intenção é manter o padrão mínimo de qualidade da

aprendizagem e que a discriminação dos menos favorecidos e dos portadores de deficiência seja eliminada, garantindo-se a igualdade de acesso, o que não é sinônimo de garantia de direito à educação básica. O documento estabelece o delineamento da política educacional no Brasil, que se compromete a fazer cumprir as metas e objetivos educacionais declarados e assumidos, definidos principalmente em ações de ampliação do acesso da população à educação básica. Essas determinações políticas foram reafirmadas em 2000, em Dakar:

3. Nós reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades. (CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000)

Ficou assim delineada a proposta política de uma educação voltada para a aprendizagem e para a socialização (aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser), posta como possibilidade de ascensão social, melhoria de vida, garantia da empregabilidade e viabilidade de desenvolvimento social. Sob o discurso de educação para todos e condição para o desenvolvimento econômico das nações, foram apresentadas algumas razões como justificativas para as reformas nos sistemas públicos de educação, as quais concretizariam em ações que garantissem a redução de custos e ampliação da oferta, nos países da América Latina, dentre eles o Brasil.

A extensão da escolaridade para todos e a necessidade de oferecer educação básica a maiores contingentes populacionais vão orientar as mudanças propostas logo no início da década de 90. Porém, a disposição em ampliar demais os gastos públicos com educação não era grande. A máxima adotada era a de que recursos não faltavam; a questão era reduzir os desperdícios. Dentro desta perspectiva, os altos índices de evasão e repetência conhecidos como fracasso escolar serão atacados. A redução da distorção entre a idade regular do aluno e a série passa a ser o desafio a enfrentar. (OLIVEIRA, 2001, p. 83)

É inegável que os grandes problemas enfrentados no contexto histórico da educação brasileira, nesse período, foram as altas taxas de evasão e repetência. O ideário de uma educação para todos constituiu o grande desafio

desse período de mudanças. A reivindicação social de uma escola pública e gratuita e a luta pelo fim de uma educação escolar seletiva e excludente, segundo estudos de Oliveira (2001), obtiveram respostas na Constituição de 1988, que reconheceu a necessidade de ampliação da educação básica e o direito à gestão democrática. Nesse momento, o Brasil vivenciava um contexto social, político e econômico configurado pela inserção do país na lógica neoliberal, na qual a educação é tida como imprescindível para o desenvolvimento do país.

Se a educação do ponto de vista econômico era imprescindível para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social era reclamada como a possibilidade de acesso das classes populares à melhores condições de vida e trabalho. Essa dupla abordagem talvez tenha forjado a construção de uma nova orientação para a reforma educativa dos anos noventa. (OLIVEIRA, 2001, p. 73)

Essa nova orientação para as reformas educativas tinha como subsídio conceitos como equidade, empregabilidade e flexibilidade, sustentada principalmente por uma política de garantia do acesso e permanência na escola. Constatam-se, portanto, mudanças significativas no contexto político brasileiro, marcado por reformas do Estado e da educação, que ressaltavam a minimização da atuação do Estado e a defesa de sua modernização. Nesse mesmo período, ocorria a implantação do sistema de ciclos no país, objeto de análise mais aprofundada no próximo capítulo deste trabalho. É importante ressaltar que, ao mesmo tempo, deflagra-se também

[...] a luta pelo reconhecimento dos profissionais da educação como trabalhadores, portanto, portadores de direitos, inclusive sindicais, marcará profundamente o momento, contribuindo para o acúmulo de conquistas no tocante à educação das classes trabalhadoras. (OLIVEIRA, 2001, p. 73)

Desse modo, caberia à educação a função social de formação dos indivíduos capazes de se adequarem às necessidades do mercado de trabalho, o que só seria possível mediante a ampliação do acesso à educação básica. Do ponto de vista dos documentos do Banco Mundial, dos quais o Brasil é signatário, e da estrutura econômica e social existente, é necessária a formação de um indivíduo criativo, flexível, autônomo e capaz de adaptar-se às vicissitudes e incertezas do mercado de trabalho. Para isso, o foco passa a ser a competitividade e a produtividade, evidenciando fortes vínculos políticos entre

desenvolvimento econômico e novas propostas para a educação, responsável pela formação de futuros profissionais.

As reformas educacionais a que a América Latina assistiu na década de 1990 tiveram como foco central a expansão da educação básica. Contudo, essa educação básica, de acordo com os compromissos firmados em Jomtien, não significava um atendimento amplo, como aquele previsto na legislação brasileira, mas uma educação mínima. Entretanto é possível observar nessas reformas um reforço à educação formal, sinônimo de educação geral e escolarização, em consonância com as exigências dos novos modelos de organização e gestão do trabalho que apontam para a formação mais sólida e geral dos trabalhadores, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades compatíveis com a dinâmica atual dos processos produtivos. (OLIVEIRA, 2003, p. 22)

Neste processo, vincula-se a necessidade de incorporação das novas tecnologias nas instituições educacionais públicas às novas propostas de flexibilização do ensino, traduzidas em ações de *flexibilização* curricular e estrutural. Neste sentido, podemos afirmar que o ciclo, como proposta político-pedagógica que elimina a reprovação, reorganiza os tempos e espaços escolares e propõe a inclusão dos educandos, em alguns aspectos referenda as orientações do Banco Mundial. As implicações dessas mudanças para o trabalho do professor serão abordadas mais adiante neste trabalho dissertativo, após o delineamento da concepção de ciclo e sua configuração política e econômica.

Os temas educação, formação para o trabalho e desenvolvimento econômico das nações envolvem questões complexas e contraditórias. De um lado, está a proposição política da formação de um indivíduo criativo, flexível, autônomo e, de outro, inserido nas propostas de ciclos, tem-se o ideário de uma educação para a formação do sujeito social e histórico constituído nas relações humanas e sociais. São apresentados aqui alguns questionamentos sobre o que se interpõe entre o direcionamento político das reformas e o que se encontra descrito em algumas das propostas de ciclos implantadas no país.

De acordo com as orientações internacionais citadas até o momento, dentre elas a Declaração Mundial de Educação Para Todos (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990), que delineia as políticas educacionais para a América Latina, a educação se configura como instrumento de preparação para o trabalho, de obtenção de emprego, de

adaptabilidade à sociedade e ao mercado de trabalho e, principalmente, como a possibilidade de melhoria de vida. Desse ponto de vista, são necessários investimentos e ações políticas para garantir o acesso da população à educação básica, de modo que se assegure a equidade¹².

Na esteira deste contexto histórico, o governo brasileiro, na década de 90, segundo Oliveira (2000b, p. 95), encontra-se “[...] diante de grandes pressões populares pela democratização, sobretudo da educação básica, implicando a exigência de seu acesso, mas também na qualidade de seus serviços [...]”. A educação pública brasileira é vetor de questionamentos e críticas devido aos altos índices de repetência e evasão escolar. O grande problema educacional deste período se configura principalmente na defasagem idade/série, período em que “a evasão passa a ser compreendida como resultado de sucessivas repetências que acabavam por desestimular os alunos a prosseguirem sua trajetória escolar.” (OLIVEIRA, 2000b, p. 97).

Ressaltam-se de um lado as orientações internacionais delineando investimentos em ações políticas que garantam o acesso à educação básica e no limiar deste contexto as pressões populares no país por ações políticas de democratização escolar, na luta pela garantia da permanência dos alunos na escola e pela conclusão da escolaridade. É neste contexto, que os ciclos passam a fazer parte do cenário educacional brasileiro e se interpõem como uma nova forma de organização escolar, de reordenação dos tempos e espaços escolares, tendo como cerne o fim da reprovação. Surgindo, neste contexto histórico e político, como nova proposta educacional e nova concepção de educação, a proposta de ciclos se apresenta em defesa da educação pública democrática, gratuita e de qualidade, posta como direito social.

Dentre as proposta implantadas no país, na década de 90, destacamos aqui a proposta de ciclos de Porto Alegre, intitulada *Escola Cidadã*:

O Projeto Escola Cidadã não se pretende original quanto às suas vertentes políticas, sociais e culturais. Ele é o produto histórico da construção social das lutas pela afirmação democrática do direito à educação pública de qualidade. Educadores e educandos afirmaram seus princípios, refletiram suas práticas nas academias, nos

¹² Para maior aprofundamento e esclarecimento do conceito de equidade ver: Miranda e Rezende (1998, p. 1131) que trará a discussão acerca dos “significados atribuídos ao termo equidade como sucedâneo à idéia de igualdade no campo da educação e suas implicações.”

sindicatos e nos diversos movimentos sociais. Foi a articulação das experiências democráticas, dos fazeres pedagógicos alternativos que fertilizaram o campo progressista em décadas de lutas que semearam e acalentaram o sonho embrionário de uma educação emancipadora, associada a um projeto sociocultural voltado à formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar a sua existência. (AZEVEDO, 2000, p. 89)

Para analisar os ciclos, como proposta político-pedagógica inserida no contexto das reformas no país, é necessário pensar na relação entre política econômica e política pública educacional. O estudo acerca da avaliação do Plano Nacional de Educação (2001), realizado por Dourado, explicita a existência desta correlação de forças políticas econômicas e educacionais:

A avaliação de políticas públicas tem se constituído um grande desafio para a área educacional, seja em função dos limites teóricos e metodológicos subjacentes ao seu grau de complexidade, pelo envolvimento de diferentes atores, seja pelo desdobramento abrangente, envolvendo questões que transcendem ao escopo da área educacional. Sendo a educação entendida como um direito social, a proposição de políticas envolve, direta ou indiretamente, a ação da sociedade política e da sociedade civil e, em se tratando de um Estado Federativo, implica, necessariamente, o envolvimento da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, como entes federados que se encarregam de tais políticas, em seus diferentes níveis e modalidades. Essas constatações nos remetem à compreensão desse cenário e de sua fertilidade para efetivação de novos marcos, no tocante à garantia de políticas públicas no campo educacional, voltados à garantia de educação de qualidade para todos. (DOURADO, 2006, p. 22)

É importante que se tenha clareza acerca do cenário das políticas públicas para a educação para melhor compreender as contradições presentes nas propostas de ciclos, que surgiram no período marcado pelas reformas educacionais no país, desenhadas como nova alternativa para o sistema educacional. Barreto e Miltrulis (2001), ao elucidar dados de 1954, afirmam que os altos índices de evasão e repetência constituem prejuízo financeiro para a nação e que o sistema educacional paulista teria condições de atender a um quantitativo bem maior de alunos, caso adotasse a matrícula por idade cronológica. Ressaltam que, já em 1956, a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária e Obrigatória, promovida pela UNESCO e pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em Lima, subsidiava discussões e estudos acerca da reprovação na escola primária, por meio dos quais divulgavam medidas de detenção da acelerada reprovação, apontando para a proposta de promoção automática.

Os estudos de Barreto e Miltrulis (2001) evidenciam que, no embate político pela melhoria da qualidade da educação, inserido no ideário desenvolvimentista da década de 1950, a educação já se sobrepunha como condição indispensável para o avanço tecnológico do país, portanto a reprovação escolar precisaria ser eliminada. Na esteira desse movimento social, as pesquisas em educação demonstravam os efeitos negativos da reprovação para o desenvolvimento escolar do aluno, desencadeando discussões sobre heterogeneidade, investimento na aprendizagem, valorização do aluno, novas metodologias de ensino, flexibilização curricular e mudanças na postura do professor.

Avançando um pouco mais neste cenário histórico, as políticas delineadas nas décadas de 1980 e 1990 apontam para ações de privatização do setor público e minimização das ações do Estado, segundo Dourado:

A inserção do País na lógica neoliberal, como coadjuvante do processo de mundialização em curso, articulado às premissas de liberalização econômica, de desregulação financeira, de alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista e, fundamentalmente, à intensificação dos processos de privatização da esfera pública, tem sido definido pelos setores dirigentes como um claro indicador de modernização do até Estado patrimonial, transformando-o em Estado gerencial. A perspectiva neoliberal é, neste contexto, ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital. (DOURADO, 2006, p. 25)

A inserção de conceitos como equidade, empregabilidade, desenvolvimento sustentável, garantia de acesso e de possibilidades traduz a aceitação da desigualdade e da contingência necessária ao desemprego. Partindo dessa constatação, é necessário pensar, juntamente com Dourado, até que ponto as propostas de ciclos, instauradas na década de 1980, não seriam coadjuvantes da aceitação da “[...] desigualdade como norma e o desemprego como contingência necessária ao desenvolvimento do capital” (2006, p. 25).

A concepção de ciclo apresenta a possibilidade de flexibilização curricular e de centralidade do trabalho pedagógico no educando e não mais nos conhecimentos e conteúdos escolares. Propõe ainda assegurar as diferenças individuais no percurso do processo de aprendizagem, assim como as diferenças sociais e econômicas, como afirma Barreto e Miltrulis (2001, p.

2): “A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos de aprendizagem [...]”. A proposta de ciclos traz no seu discurso o compromisso político com a democratização do ensino básico, na medida em que propõe o rompimento com a cultura da repetência e com a rigidez da seriação. Além disso, propaga o direito ao acesso e permanência do aluno na escola, respeitado no seu ritmo, uma vez que todos são capazes de aprender e têm direito à educação.

Para o aprofundamento das questões relativas ao professor, recorreremos, neste ponto, à reflexão sobre a concepção de educação. Tomando como referência os estudos de Paro (2001, p.21), temos que “[...] educação é, pois, atualização histórica de cada indivíduo e o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana”.

Apresentar a educação, entendida como apropriação do saber historicamente produzido pela humanidade, significa entender que o saber não é natural e biológico, mas é herança cuja apropriação é mediada pela educação (PARO, 2001). E, como tal, não pode ser reduzida à formação para o trabalho ou para atender ao mercado, e muito menos estar segregada a uma minoria da população. De acordo com Paro (2001), a educação é um direito de todos, direito à humanidade e à cidadania. Educação, portanto, não pode ser postulada como benefício, bem de consumo ou como mera possibilidade de acesso ao emprego ou à melhoria de vida. Deve ser concebida como mediação para a formação humana, pois é por meio dela que se dá a atualização histórico-cultural dos indivíduos e a apropriação do saber produzido pela humanidade. Ela permite o acúmulo de todo o conhecimento humano desde os seus primórdios e garante o avanço e o desenvolvimento da humanidade.

[...] à escola fundamental deve ser reservada a tarefa de contribuir, em sua especificidade, para a atualização histórico-cultural dos cidadãos. Isso implica uma preparação para o viver bem, para além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho. Parece, portanto, passível de crítica a centralidade que, pelas mais diferentes razões e por pessoas e instituições dos mais variados matizes políticos, se pretende dar à preparação para o trabalho em nossa escola, hoje. (PARO, 2001, p. 22)

Analisando as propostas de ciclos de formação em curso no país, observamos que à escola são delineadas as funções de condutora do processo

de aprendizagem e de instituição responsável pela minimização do fracasso escolar. Cabe a ela também a busca contínua por alternativas pedagógicas de aprendizagem, conduzida pelo coletivo de professores¹³ responsáveis pela aprendizagem de todos no processo, na medida em que poderão reorganizar o tempo e o espaço escolar para atender às necessidades dos alunos, partindo da flexibilização curricular e da eliminação da reprovação. Esta parece ser a lógica da proposta de ciclos. As reflexões realizadas nos estudos de Mainardes (2008, p.118), sobre “os processos de aprendizagem e a relevância das intervenções pedagógicas nas experiências de organização da escolaridade em ciclos”, também elucidam as afirmações acima

[...] Essas reflexões tomam como ponto de partida os seguintes pressupostos: a) o papel da escola é garantir a apropriação, por todos os alunos, do saber sistematizado da forma mais ampla e exitosa possível; b) a passagem pela escola, assim como o êxito ou fracasso acadêmico, “têm influência relevante sobre o acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade” (FERREIRA, 2004); c) a qualidade das experiências de aprendizagem é um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem e, em uma perspectiva crítica, as concepções afirmativas do ato de ensinar (DUARTE, 1998; 2006) parecem ser mais adequadas para se garantir a apropriação do conhecimento pelos alunos; d) a heterogeneidade é uma característica de qualquer sala de aula e precisa ser considerada nas relações de ensino e no processo de avaliação da aprendizagem; e) a implantação de mudanças no sistema de ensino pressupõe investimentos em infra-estrutura e oferecimento de suporte tanto para os professores quanto para os alunos. (MAINARDES, 2008, p. 119)

Entretanto na concepção neoliberal, a educação se instaura como fundamental no processo de constituição da cidadania do indivíduo e como meio de inclusão social, como instrumentalização social para escapar da pobreza e possibilidade efetiva de melhoria da qualidade de vida e de desenvolvimento econômico das nações, delineando aproximações com o discurso acima descrito. Como a educação se configura, na perspectiva neoliberal, como vetor do progresso de uma nação, ela tem sido definida e delineada por políticas nacionais, conforme as orientações internacionais que vinculam educação e produtividade e referendam a escolarização da população como meio de garantia de maiores oportunidades aos mais pobres. Assim, a “[...] educação é alçada ao *status* de capital humano” (FRIGOTTO, 2003, p.30)

¹³ Nas propostas de ciclos referidas neste estudo, dentre elas a proposta de Goiânia, o coletivo de professores corresponde a toda equipe da escola envolvida no processo pedagógico, sejam eles professor pedagogo, professor das respectivas áreas do conhecimento (História, Geografia, Matemática, etc.), coordenadores e diretores das escolas.

e, ao estabelecer a relação entre educação e trabalho, os processos educativos encontram-se subordinados aos “[...] interesses da reprodução das relações sociais capitalistas” (FRIGOTTO, 2003, p.30). No entanto, é necessário redimensionar o olhar, ampliar a lente e conceber a educação sob outra premissa. Se a linguagem, o conhecimento científico, a arte, a cultura e o saber são produzidos a partir da interação do homem com a natureza, mediados pelas relações humanas, são produção histórica da humanidade e passam a ser legado de todos. Assim a define Frigotto:

A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionabilidade [...]. (2003, p. 31)

O conhecimento foi, durante certo período, centralidade na educação e se constituiu como princípio, porém, atualmente, tem perdido espaço para o desenvolvimento de *competências e habilidades*,¹⁴ consolidando o ideário de uma educação pragmatista, imediatista, utilitarista e informativa. Cabe, portanto, analisar até que ponto a proposta de ciclos, na medida em que centraliza suas ações pedagógicas no educando, ou seja, no indivíduo e não mais nos conhecimentos, não se torna também subordinada às leis do mercado, pois advoga princípios como flexibilidade, diversidade e equidade.

Refletindo sobre o tema do conhecimento, Miranda (1997) revela a emergência de novo paradigma do conhecimento, presente no discurso do campo educacional como *novos saberes*:

O conhecimento deverá circular pelo mundo por meio da informação e das telecomunicações e essa capacidade de distribuir e “acessar”

¹⁴ Para maior aprofundamento sobre competências e habilidades na educação e na formação do professor, ver estudo realizado por Perrenoud (2000) sobre competências que foram escolhidas e desenvolvidas: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar a própria formação contínua.

os conhecimentos é uma exigência da produção e da vida social. O conhecimento se confunde com informação e o ato de conhecer vai ficando cada vez mais identificado com os procedimentos de documentação e acesso às informações. (MIRANDA, 1997, p. 43)

O que se estabelece é a exigência de apropriação do conhecimento teórico produzido ao longo da história da humanidade, de forma ágil e imediata, convertido em técnica e informação pela necessidade que o mercado tem de operacionalização imediata e produtiva, para atender ao capital e garantir o desenvolvimento econômico. A inserção de novas tecnologias como meio de acesso às novas informações e a democratização do ensino fizeram-se, então, necessárias. As propostas de mudança, incluindo as reformas do sistema educacional, são formas de o sistema capitalista buscar soluções para problemas como exclusão econômica, desigualdade social, diferenças sociais, desemprego e violência, que abalam a estrutura do sistema econômico vigente. São formas de reordenamento do capital sem, contudo, questionar o que está posto: uma organização social que se pauta, na sua essência, pela exploração da força de trabalho humano.

A idéia de que a educação constitui-se em um direito de todos e a possibilidade de uma vida melhor muda o eixo econômico da busca pela escolarização para um foco mais centrado nas noções de sociedade civil, cidadania e participação.

No início dos anos 90, uma nova orientação será cunhada a partir da combinação das duas referências anteriores. A preocupação econômica estará resguardada pois, oferecer educação básica às populações implica em possibilitar a formação de força de trabalho apta para o mercado. A educação básica reveste-se de caráter profissional nas últimas décadas com as mudanças no processo produtivo tecnológico. As exigências de perfil profissional mais flexível e adaptável recaem sobre uma formação calcada não mais em saberes específicos, mas em modelos de competência. (OLIVEIRA, 2001, p. 75)

Assim, a educação passa a ser traduzida como meio de difusão dos avanços tecnológicos e a alta produtividade das nações estará vinculada à formação técnica e “intelectual” do trabalhador. Com base nas afirmações acima, fica claro que os investimentos na qualidade e na expansão do sistema educacional são metas políticas de reordenação do sistema econômico mundial e condição de sua própria continuidade, manutenção e possibilidade de avanço. Referir-se à “qualidade” no campo educacional, neste contexto, é referir-se às novas técnicas, novas metodologias e novas estratégias educacionais. Isso não significa, necessariamente, uma preocupação em

garantir, às camadas populares, o acesso ao conhecimento e à apropriação histórica e cultural dos saberes produzidos pela humanidade. O propósito, na verdade, é difundir a idéia de inserção social por meio da escolarização, do esforço e do talento individuais, garantidos pelo trabalho árduo e pela aplicação das habilidades individuais. O aumento da oferta e a ampliação do acesso à educação básica são postos como garantia de instrução, de civilidade, de empregabilidade. Dessa ótica, tudo isso leva à prosperidade sustentada, ao desenvolvimento e à formação para adaptabilidade do indivíduo à sociedade capitalista; possibilita a competitividade no mercado e gera a prosperidade das nações.

A democratização do acesso e da permanência e a garantia de direitos na escola revelam-se temas ambíguos, que estabelecem certa contradição entre o direito à escolaridade e aos conhecimentos socialmente produzidos e a necessidade, imposta pelas relações econômicas e a exigência de formação para o trabalho. No contexto das reformas, considerar os ciclos como uma política educacional de inclusão e como proposta política de democratização do ensino é algo que requer cuidado e estudo. A questão é analisar se a proposta de ciclos estaria, ou não, inserida no contexto de aplicação das políticas neoliberais, e esse é um tema de difícil análise. Não se pode negar que a proposta de ciclos, ao eliminar a reprovação, atende à demanda de facilitação do acesso e da permanência do educando na escola e favorece a viabilização do fluxo escolar. Mas também é inegável que a flexibilização dos processos avaliativos e com ela a garantia do acesso e da permanência do aluno na escola são avanços no delineamento do processo de universalização do ensino básico. No entanto, é inconcebível a manutenção de gerações inteiras no espaço escolar sem a garantia de que os conhecimentos tenham sido amplamente socializados.

A proposta de ciclo no Brasil apresenta alguns pontos significativos que podem ser avaliados em consonância com os documentos do Banco Mundial e de organismos internacionais. Com esse caráter de uma nova proposta educacional, os ciclos aparecem como alternativa de democratização do ensino, flexibilização da estrutura escolar e do currículo e, principalmente, como escola inclusiva.

Nos últimos anos, a política de ciclos vem sendo extensivamente aceita pelo discurso pedagógico não-oficial, bem como por administrações de diferentes partidos políticos, como alternativa viável, para superar o sistema seriado e ainda como uma política inclusiva e inovadora. (MAINARDES, 2007, p. 99)

Compreendendo assim, não se pode negar também a possibilidade de as escolas cicladas evidenciarem o rompimento com uma estrutura excludente e seletiva, na qual educandos e educadores encontram-se amarrados a uma estrutura rígida e autoritária, que é a seriação. É necessário reconhecer que elas representam avanço conceitual e prático em relação à proposta de progressão continuada que, segundo Mainardes (2007), parece estar articulada aos interesses neoliberais de regularização do fluxo escolar e democratização do acesso à escola pública.¹⁵

Neste sentido, há que se diferenciar ciclo de progressão continuada e registrar que, “[...] ao longo do tempo, a política de ciclos tornou-se mais complexa e sofisticada e com fundamentação teórica mais consistente” (MAINARDES, 2007, p.98). O autor lembra que a implantação dessa proposta exigiu mais investimentos em recursos humanos e materiais, na medida em que se configura como uma nova organização da estrutura escolar. Enquanto a progressão continuada, como já foi explicitado anteriormente, consiste, basicamente, na eliminação da reprovação e na enturmação dos alunos por faixa etária, a implantação dos ciclos vem acompanhada de uma nova proposta político-pedagógica de reordenação dos tempos e espaços escolares que se configuram em mudanças em áreas como: currículo, avaliação, enturmação dos alunos, carga horária do professor e metodologia do trabalho pedagógico. Ou seja, representa uma nova forma de organização do trabalho escolar imbuída de mudanças significativas na concepção de educação.

Como se depreende do histórico da implantação dos ciclos no Brasil, algumas propostas partem de uma reestruturação da política educacional no país, que se inicia com a implantação do ciclo básico e do sistema de progressão continuada e tem seqüência na implantação dos ciclos como

¹⁵ O conceito de progressão continuada, aprovação automática e ciclos aparecem delineados de forma diferenciada ao longo do processo de implantação das novas propostas educacionais no Brasil. Em alguns textos, aparecem como conceitos antagônicos e contraditórios, embora partam da mesma lógica, que é a eliminação da reprovação escolar. Freitas (2003) explicita esta diferenciação e suas justificativas históricas, organizacionais e conceituais.

proposta político-pedagógica. Uma das primeiras experiências de implantação do sistema de promoção automática dos alunos de uma série para outra teve início no estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1958. Após dez anos se deu a implantação de duas experiências de ciclos no estado de São Paulo. Foi, porém, na década de 1980 que se concretizou a adoção do ciclo básico de alfabetização em alguns estados e municípios brasileiros, dentre eles: São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná e Goiânia, no estado de Goiás (1985).¹⁶

Com base nos estudos de Barreto (1999, 2001) e Mainardes (2007), podemos afirmar que na década de 1990, no campo político, destaca-se no Brasil, a ascensão do Partido dos Trabalhadores nos governos municipais e estaduais, com o discurso de fortalecimento de novos princípios educacionais, especialmente a necessidade do rompimento com a lógica excludente e seletiva da seriação, que referenda a exclusão social e cultural dos alunos. Assim, essa década pode ser caracterizada como o período de implantação e ampliação das propostas de ciclos no país, tendo como primeira experiência a do município de São Paulo, em 1992, na qual o Ensino Fundamental foi reorganizado em três ciclos.

Como a proposta deste estudo é centralizar a discussão na concepção de professor, convém ressaltar que, nas propostas de ciclo aqui destacadas, fica claro que não cabe ao professor, isoladamente, o compromisso de favorecer a aprendizagem do educando, mas a uma ação coletiva e integrada de toda a equipe pedagógica da escola, como exemplifica a proposta do município de Goiânia:

Considera-se que o compromisso de possibilitar a aprendizagem dos educandos não se efetiva na ação isolada de cada professor em sua área de atuação, mas se dá de forma integrada: professores, coordenadores e diretores são responsáveis, coletivamente, pela implementação de ações, de metodologias que favoreçam a aprendizagem dos educandos em um contexto de diversidade. (GOIÂNIA, 2004a, p. 36)

Esta proposta, em consonância com outras implantadas no país (a Escola Cidadã de Porto Alegre e a Escola Plural de Belo Horizonte, por

¹⁶ Ver Tabela 2 no Apêndice B.

exemplo)¹⁷ ressalta a interação da equipe, o trabalho coletivo e uma preocupação com a formação humana e com o desenvolvimento do educando. Contudo, acredita-se que o trabalho coletivo retira a centralidade da figura hierarquizada do professor, detentor do conhecimento, e valoriza a flexibilização curricular e a centralidade na aprendizagem. Perde-se, portanto a ênfase no ensino e no ato de ensinar e o trabalho pedagógico se desloca do ensino para a aprendizagem. Destituído do poder de aprovar ou reprovar o aluno de acordo com a aquisição ou não dos conteúdos escolares; livre do peso de assumir, sozinho, a responsabilização pela aprendizagem de uma turma, agora dividida com todo o coletivo da escola, e destronado de sua hierarquia como detentor do saber científico, na medida em que o currículo flexibilizado passa a ser discutido com a comunidade e veiculado amplamente, o que ainda resta ao professor como profissional da educação nesta proposta?

Como veremos mais detalhadamente no terceiro capítulo, ao mesmo tempo em que a proposta de ciclos liberta o professor da rigidez e da seletividade da seriação, também responsabiliza o corpo docente pela efetivação e sustentação da proposta. O que, de certa forma, parece desresponsabilizar o Estado e a organização social vigente pelas causas do fracasso escolar e centralizá-las na ação do professor ante a nova proposta.

Na ótica de Mainardes (2007), seria de fundamental importância que os professores participassem de todo o processo de implantação dos ciclos para que esta proposta realmente se efetivasse como democrática e inclusiva. No entanto, de acordo com estudos deste autor, a implantação dos programas de ciclos tem ocorrido com dificuldade em todo o país. E, conforme os professores, de forma autoritária e arbitrária, por isso tem sido marcada por protestos e resistências.

O fato de os professores e demais profissionais que atuam nas escolas terem sido sistematicamente excluídos do contexto de influências na formulação de tais políticas e terem tido, na maioria dos casos, pequena participação no processo de produção do texto da política parece ser um fator relevante para compreender os motivos pelos quais eles têm demonstrado pouco entusiasmo com os ciclos ou mesmo rejeitado tais propostas, pelo menos nas fases iniciais. Por outro lado, nos programas implementados de forma mais democrática e participativa, os ciclos também são questionados e

¹⁷ Para maior aprofundamento e estudo destas propostas ver Belo Horizonte (1994) e Azevedo (2000).

rejeitados por alguma parte dos profissionais da educação.
(MAINARDES, 2007, p. 104)

Nessas observações, fica demonstrada uma das grandes fragilidades do processo de implantação da proposta de ciclos. Portanto, segundo o autor, é importante que o professor esteja inserido no contexto de formulação das políticas educacionais, na medida em que é ele o profissional que atua diretamente na instituição escolar.

Sedimentam-se então as propostas de ciclos em diversos municípios e estados brasileiros, sob a promessa de materialização de uma escola democrática, inclusiva e participativa. A proposta de mudanças e a busca por novas alternativas são essenciais para o contexto social em que se insere o campo da educação neste período. No entanto, faz-se necessário analisar os entraves interpostos pelas condições econômicas e políticas existentes nas relações sociais e educacionais latentes.

Mais do que compreender todo o processo político de surgimento, implantação e continuidade dos ciclos, e analisar a sua forma de organização e estruturação, o presente estudo busca elucidar a concepção de educador que se engendra nesta proposta. Não se trata aqui de defendê-la ou recusá-la, mas de buscar apreendê-la na sua essência para apontar as possibilidades de avanço, estagnação e retrocesso.

Para dar continuidade e verticalidade a este estudo, escolhemos caminhar, no segundo capítulo, pelo processo histórico de implantação dos ciclos no Brasil e, especificamente, no município de Goiânia.

CAPÍTULO II

O SISTEMA DE CICLOS NO BRASIL

Para além do entendimento dos pressupostos legais da organização política e econômica da educação no Brasil, é necessário compreender qual o papel da educação e do professor no engendramento desta proposta de reordenamento dos tempos e espaços escolares denominada ciclos. Para a construção deste capítulo, o caminho escolhido foi o delineamento histórico da implantação dos ciclos no Brasil. A princípio o registro está direcionado para retratar a concepção de ciclos implantada no país e, num segundo momento, propõe-se um aprofundamento nas questões históricas propriamente ditas.

A organização da escola em ciclos já é realidade em diversos municípios brasileiros desde a década de 1980. O modelo, como já vimos, foi implantado como medida de reestruturação do sistema educacional, na tentativa de efetivação de uma educação democrática. Os estudos realizados até o momento demonstram que a diversidade na nomenclatura deste novo sistema educacional não é ocasional e muito menos mera atribuição de sinônimos. Pode-se afirmar que ela representa diversidade também de concepções e dos desdobramentos políticos.

Freitas (2003) já havia realizado, em 2003, um estudo importante e esclarecedor sobre esta questão da diferenciação de nomenclatura. Segundo o

autor, no Brasil há duas vertentes com dimensões contraditórias: a progressão continuada e a proposta de ciclos.

Seguindo o estudo de Freitas, a progressão continuada visa ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva; propõe a fragmentação curricular e metodológica, o treinamento de professores e o uso de novas tecnologias para substituir o professor e acelerar o tempo de estudo; preserva o individualismo do aluno e a subordinação do professor e do aluno ao enfatizar o papel do diretor e do especialista; retira a aprovação do aluno das competências do professor e mantém a avaliação formal externa do aluno e do professor; configura-se como um sistema de inclusão física do aluno e desresponsabiliza a escola pelo ensino.

Podemos citar como exemplo a experiência do Estado de São Paulo. Os ciclos de Progressão Continuada foram implantados, em São Paulo, com o objetivo de racionalizar o fluxo escolar, alterar o quadro dos altos índices de evasão e repetência e reduzir os desperdícios que se configuravam neste Estado na década de 1990, como explicitado nos estudos de Sousa et al. (2007, p.40)

A progressão continuada foi apresentada no Programa de Governo com uma estratégia para regularização do fluxo escolar, visando “reverter o quadro de repetência e evasão”. Ainda, é apresentada como um meio que visa permitir que “a quantidade de recursos perdidos ano a ano com o enorme contingente de alunos reprovados” constitua-se em “auxílio poderoso na reversão do quadro da pobreza de estímulos materiais em nossas escolas, bem como dos baixos salários dos professores do ensino” (SÃO PAULO (Estado), 1995, p.309)

Já o sistema de ciclos é apresentado por Freitas, como uma proposta político-pedagógica que transforma as bases da organização escolar e atua como fator de resistência e de conscientização política; propõe uma articulação das unidades curriculares e metodológicas em torno dos aspectos da vida; favorece o trabalho coletivo, a cooperação e a horizontalização do poder na escola; evidencia a formação do professor como educador e a educação como direito de todos e obrigação do Estado; instaura a avaliação formativa e apresenta as novas tecnologias como instrumentos subordinados ao professor com a finalidade de propiciar a formação crítica do aluno.

A progressão continuada é herdeira da concepção conservadora-liberal, e os ciclos de formação estão mais ligados às propostas transformadoras e progressistas. No primeiro caso, a avaliação assume papel de controle e atua para implementar verticalmente uma política pública. No segundo, a avaliação assume papel de crescimento e melhoria da escola a partir de dentro – ainda que sob estímulo da política pública. (FREITAS, 2003, p. 72)

Sem desconsiderar as diferenças apresentadas por Freitas, o que se procurara fazer aqui é relatar pontos divergentes e convergentes entre as diversas propostas de ciclo,¹⁸ objetivando analisar possíveis aproximações e distanciamentos entre elas para maior aprofundamento acerca da concepção posta. Não se está, portanto, analisando ciclo básico de alfabetização e nem mesmo as propostas de progressão continuada.

A escola organizada em ciclos, de acordo com o discurso das propostas implantadas no Brasil, estrutura-se conforme as alterações significativas do tempo e do espaço escolar. Segundo a concepção que norteia as propostas de ciclos, a mudança no processo de avaliação e a centralidade do processo educacional no educando são alterações fundamentais na tentativa de melhoria da qualidade na educação. Dessa perspectiva, a política de não-reprovação pretende favorecer, ao educando, não só a sua permanência na escola na próxima etapa, eliminando a repetência, como também a continuidade do processo de aprendizagem, juntamente com seus pares da mesma faixa etária. Além disso indica novas possibilidades de investimentos educacionais que viabilizem a superação das dificuldades apresentadas na etapa anterior. À escola cabe oferecer ao educando maior tempo e maior flexibilidade no decorrer do processo escolar. Em relação à concepção de ciclos de aprendizagem, vale retomar as visões de Perrenoud e Arroyo:

Um ciclo de estudos é concebido aqui como uma seqüência de séries (ou níveis) anuais formando um todo. Um estabelecimento escolar agrupa geralmente os alunos que freqüentam o mesmo ciclo de estudos. Existe, dentro de um ciclo de estudos, uma certa unidade de concepção dos objetivos, das disciplinas, dos programas de ensino e dos modos de ensino. As professoras e os professores têm uma formação em um estatuto homogêneo, dependem da mesma direção e do mesmo regulamento. Pertencer a um ciclo de estudos é, para eles, uma forma de identidade, às vezes de orgulho. Para os alunos e suas famílias, a progressão de um ciclo de estudos para o seguinte marca as grandes etapas da escolaridade. No interior do ciclo de

¹⁸ É importante ressaltar que, no presente estudo, ao nos referirmos a ciclo, significa que estamos incluindo as propostas de ciclos de aprendizagem e ciclos de formação, e quando nos referirmos a uma das propostas, especificamente, explicitaremos a nomenclatura ciclos de aprendizagem ou ciclos de formação.

estudos, as séries anuais levam os alunos da entrada à saída. [...] Proponhamos uma definição mínima que marque a diferença: um ciclo de aprendizagem é um ciclo de estudos no qual não há mais reprovação. (PERRENOUD, 2004, p. 35)

[...] ciclo não é um amontoado ou conglomerado de séries, nem uma simples receita para facilitar o fluxo escolar, acabar com a reprovação e a retenção, não é uma seqüência de ritmos de aprendizagem. É mais do que isso. É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempo e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta. Pensamos em Ciclos de Formação ou de Desenvolvimento humano. (ARROYO, 1999, p. 152)

O ciclo de formação nega o acúmulo de séries anuais e se constitui em uma nova forma de organização dos tempos e espaços escolares em ciclos, e não mais em séries, e centraliza a proposta pedagógica nas fases de desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude e vida adulta.

No cotidiano escolar, o tempo da escola ciclada é o mesmo da seriação no que se refere à carga horária e aos dias letivos, com exceção da impossibilidade da reprovação. O que significa afirmar, em outras palavras, que o ano letivo da escola ciclada é o mesmo da seriada, pois ambas as propostas mantêm o mesmo calendário escolar, salvo algumas experiências de escola de tempo integral. Coincidem, portanto, início e término das aulas; avaliações mensais, bimestrais ou trimestrais; número de dias letivos e carga horária semanal do professor e do educando. As mudanças se referem à forma de organização interna da escola (planejamento, organização, currículo, avaliação, etc.). Em relação ao espaço, também não estão evidenciadas alterações na escola: salas e corredores continuam dispostos da mesma maneira. A questão é tão complexa que em algumas escolas da rede municipal de ensino de Goiânia, onde os ciclos de formação foram implantados desde 1998, além da antiga disposição do quadro negro e das carteiras enfileiradas, em 2004, na porta das salas havia cartazes afixados com inscrições assim: CICLO I/ TURMA B/ 2ª SÉRIE. Portanto, é necessário identificar o que muda efetivamente na escola, segundo a nova proposta, de modo que seja possível compreender a concepção de professor inserida neste contexto.

As propostas de ciclos vêm se constituindo como tendência não só no Brasil, mas também na América Latina e em alguns países europeus. Seguindo o panorama das políticas internacionais, o desafio essencial da educação nos

países latino-americanos, incluindo o Brasil, ao longo de todo século XX, foi regularizar o fluxo de alunos durante o período de escolarização, seja por eliminação ou limitação da repetência.

Ao colocar em questão e tensão o projeto educacional e social no qual se assenta, de modo dominante, a escola obrigatória, os ciclos provocam um confronto com valores dominantes, entre estes, o de aceitação das desigualdades como decorrentes de diferenças individuais. Como medidas de não repetência, eles rompem com a fragmentação decorrente da seriação e remetem a mudanças na concepção de tempo, do espaço e da própria cultura escolar, visando à garantia que o grande contingente de alunos, até recentemente excluídos da escola básica, possa aí permanecer e adquirir conhecimentos socialmente relevantes. (BARRETO, 2005, p. 659)

Contudo, a problemática de repetência, evasão e não-aprendizagem continua latente no Brasil no início do século XXI. Organizados em um tempo escolar, em princípio diferenciado do período anual da seriação e sem regulamentação e normatização específica, os ciclos se constituem, no decurso da história da educação brasileira, como uma proposta educacional que teria como justificativa a possibilidade de superação da fragmentação curricular e da avaliação seletiva e excludente do sistema seriado que resulta em altos índices de evasão e repetência.

Os ciclos escolares compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de dois a cinco anos de duração. Colocam em cheque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização. A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período. (BARRETO, 1999, p. 28)

De proposta inovadora, incorporada à LDB como possibilidade alternativa de organização escolar, à sua implantação como uma nova forma de organizar os processos educativos, o ciclo constitui-se hoje, no Brasil, como proposta político-pedagógica de algumas redes municipais de ensino, como Brasília, São Paulo, Minas Gerais, Cuiabá, Porto Alegre e Goiânia, dentre outras. Trata-se, portanto, de uma nova organização escolar, em que o educando percorre, sem interrupção ou sem o “fantasma” da reprovação, todas as etapas do processo educacional. A proposta de ciclos de formação e desenvolvimento do município de Goiânia define:

A educação inscreve-se no campo dos direitos universais dos indivíduos. Dessa forma o educando, independente de sua idade, sexo, etnia e condições sociais, constitui-se em cidadão portador dos direitos que lhe asseguram a Carta Maior do país. Cabe, pois, á escola pública garantir que lhe seja assegurado o direito de acesso à escola, sua permanência nela e sucesso na vida escolar. (GOIÂNIA, 2004a, p. 27)

É com este discurso em defesa da escola pública, laica e gratuita, constituída como direito, que a proposta de ciclos se fortalece no âmbito das políticas educacionais, implantadas principalmente a partir da década de 1980. Entre os documentos da SME, na gestão 2001-2004, o Plano Municipal de Educação (PME) é o ponto de partida para se desvendar a concepção de ciclo na proposta deste governo. Estabelecido pela Lei Orgânica do Município de Goiânia e por força do decreto do então Prefeito, Pedro Wilson Guimarães, foi elaborado pelo Fórum Municipal de Educação (reativado por decreto de 08 de outubro de 2002), constituído por 17 entidades¹⁹ convocadas. O Fórum passou a se reunir para a elaboração de diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas, acatando as determinações legais da Constituição de 1988, que referenda a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE representou a busca de alternativas para se alcançar: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho e formação humanística, científica e tecnológica do país. Ficou estabelecido que Estados, Distrito Federal e Municípios elaborariam seus planos decenais em consonância com o PNE.

¹⁹ O então Prefeito de Goiânia, Professor Pedro Wilson Guimarães, promulgou o decreto que reativou a organização do Fórum Municipal de Educação. Para constituir esse Fórum, com a função imediata de elaboração do Plano Municipal de Educação, convocou 17 entidades: Agenda 21; Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação da Universidade Federal de Goiás; Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Goiás; Comissão de Educação da Câmara Municipal de Goiânia; Conselho de Diretores da Rede Municipal de Educação; Conselho Estadual de Educação; Conselho Municipal do Direito das Crianças e dos Adolescentes; Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás; Escola Centro-Oeste – CUT-GO; Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás; Secretaria Estadual de Educação; Secretaria Municipal de Educação; Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Educação; Sindicato dos Professores do Estado de Goiás; Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás; União Municipal dos Estudantes Secundaristas (GOIÂNIA, 2004b).

Em Goiânia, a determinação da gestão 2001-2004 de que fosse elaborado coletivamente o PME, teve como objetivos garantir a participação da maioria dos segmentos da população goianiense, dando ênfase significativa ao princípio de responsabilidade social, e buscar a realização de um governo municipal democrático e participativo.

O documento ressalta também a idéia de eqüidade ao afirmar que caberá ao poder público constituído “[...] assegurar o acesso de todos às experiências mais significativas que a humanidade acumulou, independente da origem social, idade, sexo, cor, credo, etnia e diversidades físicas, mentais ou sensoriais. [...]” (GOIÂNIA, 2004b, 21), em consonância com o delineamento das orientações internacionais. No item 2.2 sobre o Ensino Fundamental, define:

Para além do atendimento aos pressupostos legais, é preciso compreender o papel da educação fundamental na dimensão da responsabilidade social de assegurar a formação humana da população, no que se refere ao acúmulo de saberes da humanidade nos diferentes campos do conhecimento, dos valores e da cultura. Dessa forma, cabe ao poder público constituído (municipal, estadual e federal) assegurar o acesso de todos às experiências mais significativas que a humanidade acumulou, independente da origem social, idade, sexo, cor, credo, etnia e diversidades físicas, mentais ou sensoriais. Para isso, é necessária a efetiva universalização do ensino fundamental, com a garantia de processo de escolarização de qualidade social, para a formação das crianças e adolescentes, inclusive daqueles que não tiveram acesso a esse nível de ensino na idade própria.

Diante disso no intuito de universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, esse nível se organizará de forma que atenda às especificidades dos educandos, no que diz respeito às diferentes fases de suas vidas. (GOIÂNIA, 2004b, p. 21)

Isso significa afirmar também que, no sistema de ciclos de formação humana (por exemplo, a organização da rede municipal de Goiânia), o foco principal da prática pedagógica é o educando e as diferentes fases do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência.

Segundo Arroyo (1999), o ciclo de formação é uma proposta pedagógica de reordenação da instituição escolar centrada no processo de desenvolvimento humano e suas temporalidades. Desse modo, a escola organizada em ciclos deixa de ser lócus de exclusão, materializado na

inflexibilidade, rigidez e seletividade da avaliação que reprova, para se constituir como espaço de humanização, de socialização e de convivência social. O princípio de sustentação desta forma organizativa é a garantia do respeito ao ritmo de desenvolvimento do educando em suas diversas fases da vida.

Os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam coletivos por Ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no Ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente. (KRUG, 2001, p.17)

A implantação dos ciclos de formação e desenvolvimento humano traz consigo inúmeras contradições que suscitam questionamentos acerca da concepção de educação e de educadores que permeia e sustenta esta proposta. Ela é tida como inovadora e comprometida com a qualidade da educação no que diz respeito à inclusão social de todos, como está registrado em documentos da Secretaria Municipal de Goiânia.

Parte-se da compreensão de que a educação tem como função social, por meio do acesso crítico dos educandos ao conjunto de conhecimentos construídos historicamente e da relação dialógica no espaço escolar, contribuir para a construção de uma sociedade democrática na qual os sujeitos venham, por meio da luta política, conquistar efetivamente o acesso aos bens produzidos pela sociedade, sejam eles culturais ou materiais. É nesse sentido que se coloca o papel da educação no processo de inclusão social de todos os educandos, disponibilizando à maior parcela possível da população tudo aquilo que outras gerações produziram: os saberes, os valores e tudo que compõe a cultura. (GOIÂNIA, 2004a, p.28)

A efetivação da proposta garante o acesso à escolaridade, mas ao mesmo tempo permite a permanência de educandos no âmbito escolar que vão sendo aprovados de um ciclo para o outro sem que se tenha garantido a aprendizagem dos conteúdos curriculares mínimos, configurando no sistema educacional alunos que chegam ao final da última etapa do ciclo e ainda não dominam os processos de leitura e escrita, sendo este um dos maiores questionamentos dos professores, frente ao fim da reprovação.

No delineamento da concepção e definição de ciclo, alguns princípios são estruturantes desta forma de organização escolar: o fim da reprovação, a centralidade no educando, a implantação de uma escola inclusiva e a importância da atuação do professor para a configuração do sucesso da proposta.

Assim sendo, é importante retomar os questionamentos: Caberá ao professor assumir a efetivação e o sucesso (ou não?) da proposta político-pedagógica de uma rede pública de ensino? Concretizadas as alterações no sistema educacional mediante a implementação da proposta de ciclos (fim da repetência, utilização de novas metodologias de trabalho, alteração curricular e mudanças significativas na forma e nos instrumentos de avaliação), quais as conseqüências para o trabalho docente? Qual a concepção de professor inserida nesta proposta?

Questões como essas provocam inquietude e discussões entre o corpo docente. Segundo Mainardes (2007), as políticas educacionais precisam ser implementadas de forma democrática e participativa e a política de ciclos, especificamente, “[...] tem um potencial para criar um sistema educacional mais democrático e menos seletivo” por “[...] desafiar a seletividade e as desigualdades do sistema seriado” (p.174), constituindo-se como uma nova alternativa. No entanto, ainda conforme o mesmo estudo de Mainardes, os dois problemas básicos na implantação dos ciclos²⁰ são: sua implantação como um “regime de verdade” e a desconsideração dos conhecimentos e experiências dos professores, os quais justificam a resistência dos professores à efetivação da proposta.

A implementação dessa política como regime de verdade parece não somente inibir as possibilidades de executá-la de forma mais democrática, mas também de contribuir para reforçar o distanciamento entre as intenções da política e sua prática, assim como o distanciamento entre a visão dos dirigentes das secretarias de educação e dos profissionais que atuam nas escolas. (MAINARDES, 2007, p. 177)

Entretanto, é importante pensar que, no limite, a proposta de ciclos retira a centralidade dos conteúdos e conhecimentos e se estrutura na centralidade do sujeito que aprende. No processo educativo, em nome da democratização

²⁰ Para maior aprofundamento sobre este tema, consultar Mainardes (2007, p. 167-182).

do acesso à educação básica e do rompimento com a lógica inegavelmente seletiva e excludente da reprovação na seriação, configura-se uma nova proposta político-pedagógica que determina o fim da reprovação.

Esta nova visão pressupõe mudanças na ação do professor e na organização do corpo docente que não participou de seu processo de elaboração, articulação e implantação. Nesse ponto, outra questão fundamental fica latente: na seriação, a responsabilidade e o ônus do fracasso escolar recaem sobre o aluno, e no ciclo? Perrenoud, responde:

Se for mal administrado, se deixar os alunos “ao abandono” – não voluntariamente, mas devido a uma gestão aproximada das progressões e a um otimismo infundado sobre as virtudes do tempo que passa –, um ciclo de aprendizagem pode provocar um aumento dos fracassos e das desigualdades. Por esta razão só podem comprometer-se em um funcionamento em ciclos professores capazes de trabalhar em equipe para planejar progressões didáticas ao longo de vários anos, antecipar e identificar problemas, dividir as tarefas, introduzir regulações necessárias. (PERRENOUD, 2004, p. 43)

Logo, pode-se afirmar que a responsabilidade recai sobre o coletivo de professores. De acordo com Arroyo (2004), ao coletivo de professores também cabe a condução e efetivação da proposta:

Os primeiros a perceber que seus saberes ficam interrogados pelos educandos são os docentes. Como se percebessem em sua sensibilidade de trabalhadores que seu trabalho e os saberes e valores de seu trabalho entrarão em jogo. Eles e elas como sujeitos de desejo e emoção, como sujeitos pensantes, culturais, éticos, corpóreos entram em jogo. Aí radicam as virtualidades formadoras das propostas pedagógicas que tocam no cerne da escola: no trabalho docente e nos saberes sobre o trabalho. Como conduzir pedagogicamente todos esses processos que entram em jogo? Uma tarefa que exige uma arte nada fácil. Se bem conduzida pode ser que as políticas, os projetos de escola ou as propostas de rede signifiquem um avanço formador. Repito, o mais importante em qualquer proposta pedagógica é a maneira pedagógica ou não pela qual os processos são conduzidos. (ARROYO, 2004. p. 179)

Desse modo, a escola organizada em ciclos traz a centralidade do educando na estrutura da organização escolar e responsabiliza o professor pela condução da proposta. É necessário refletir acerca de uma proposta que se afirma como tentativa de garantir uma escola emancipatória, inclusiva e de qualidade, que não define como centralidade a universalização do conhecimento humano produzido historicamente e propõe a flexibilização

curricular sem definir diretrizes mínimas. Cabe pensar sobre a natureza da educação e tentar compreender sua especificidade. Segundo os estudos de Saviani (2005), a educação pertence ao campo do “[...] trabalho não-material e tem a ver com idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem” (p. 13). E continua:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base de sua natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005, p. 13)

Contudo, ainda permanecem latentes as perguntas: Diante das alterações realizadas na escola organizada em ciclos, qual a práxis pedagógica que se configura nesta proposta? Qual a racionalidade que sustenta a concepção de ciclo e desencadeia uma “nova práxis” pedagógica?

A busca constante por respostas nos leva a realizar novos questionamentos e também a retroagir no tempo para encontrar sentidos e significados nos acontecimentos do presente. O aprofundamento teórico, na tentativa de compreender e analisar qual a concepção de professor inserida na proposta de ciclos, implica também revisitar o momento de implantação da proposta e a origem de seu ideário.

Para isso, são apresentadas aqui as principais justificativas em favor dos ciclos, na tentativa primeira de compreender a lógica desta proposta. Com base nos estudos de Barreto (1999, 2001), desde a década de 1950 já havia, no Brasil, uma forte tendência à aprovação automática, da qual a proposta de ciclos é tributária. Como já vimos, no capítulo anterior, a escola seriada, denunciada como seletiva, nesse período já se configurava como um dos grandes obstáculos para o desenvolvimento social e econômico do país. Intensificou-se, no campo político, a busca por maior flexibilização do projeto político-pedagógico referente ao percurso escolar. No momento em que a

política econômica do país estava em busca do avanço tecnológico, portanto necessitava de mão-de-obra especializada, ficou clara a necessidade de um projeto educacional que “[...] desse concretude ao projeto de uma sociedade que almejava um lugar ao lado das nações mais desenvolvidas” (BARRETO, 1999. p. 31). Esta escola não poderia, portanto, dar continuidade a um projeto seletivo e excludente, que dificultava o ingresso da população na instituição escolar. Ou seja, a retenção escolar, além do grave dispêndio econômico e orçamentário, conforme demonstram os estudos e pesquisas, representava um obstáculo ao desenvolvimento do educando como indivíduo, como cidadão. Neste sentido, pode-se afirmar que, mais do que alterações no campo do tempo e espaço escolar, a proposta de ciclo se insere na configuração da política econômica, educacional, mundial e nacional e ressoa, ora na contramão desta demanda, ora afirmando-a.

Assim, novas diretrizes vão sendo traçadas para a indústria em busca da superação das crises dos modelos de produção e distribuição capitalistas.

Como já analisamos no capítulo anterior, parece possível afirmar que o discurso, os conceitos e as propostas de descentralização, autonomia e flexibilidade na reorganização do mundo industrial/econômico ressoaram nas políticas educacionais e desembocaram em “novas” propostas de organização escolar, dentre elas os ciclos. Na realidade, é preciso fazer uma retomada histórica para compreender de onde surgiram estes conceitos e com eles o ideário do fim da reprovação. De acordo com estudos realizados por Mainardes (2007), Barreto (1999) e Barreto e Miltrulis (2001), o debate em torno deste tema vem desde o fim da década de 1920, mas as primeiras experiências concretas só foram efetivadas na década de 1950. Desde o início do século XX, já eram temas de destaque na discussão das políticas educacionais: redução das taxas de reprovação e de evasão, minimização dos desperdícios de recursos financeiros com os repetentes, falta de vagas no ensino primário em virtude das altas taxas de repetência, necessidade de ampliação do número de vagas nas escolas, modernização do padrão de organização escolar e promoção de todos os alunos por causa da falta de vagas no ensino primário.

A palavra ciclo, para designar o agrupamento dos anos de estudo, já aparece no meio educacional brasileiro na Reforma Francisco Campos, em 1930, e na Reforma Capanema em 1942. No entanto, ciclo como designação

de política de não-reprovação aparece apenas em 1984 quando ocorreu a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo, o que demonstra que a idéia do fim da reprovação não é tão recente e vem se concretizando no país.

O processo de formação e desenvolvimento do discurso da política de ciclos no Brasil pode ser dividido em três períodos. O primeiro refere-se aos antecedentes da emergência da organização da escola em ciclos (1918-1984); o segundo, à emergência das políticas de organização da escola em ciclos nos anos 1980; e o terceiro, ao processo de recontextualização do discurso da política nos anos 1990. (MAINARDES, 2007, p. 56)

O autor também se refere aos antecedentes, ou seja, ao início do discurso que resultaria nas críticas acerca da reprovação e nas primeiras referências à possibilidade de promoção automática como experiência de não-reprovação. A emergência das discussões acerca dos problemas gerados com a reprovação, segundo o autor, teve lugar na década de 1910 e 1920, período em que as autoridades paulistas já discutiam sobre as possibilidades de promoção de todos os alunos.

Foi em 1890 que surgiu o primeiro grupo escolar em São Paulo, consolidando a primeira experiência de sistema seriado no Brasil. A promoção dos alunos passou a depender do nível de desempenho escolar e teve início a regulamentação da educação primária de quatro anos, com um currículo enciclopédico. “Ao adotar o sistema seriado, o Brasil seguia as tendências de países mais avançados e implantava um modelo que estava sendo disseminado ao redor do mundo” (MAINARDES, 2007, p. 57). O modelo foi difundido em outros estados brasileiros, dentre eles Paraná (1903) e Minas Gerais (1906). Foram configurando-se, a partir daí, os graves problemas constitutivos da escola brasileira, como a evasão e a reprovação.

Continuando com os registros de Mainardes (2007), a discussão pedagógica, econômica e política em torno do tema da não-reprovação tomou corpo e evidenciou-se na década de 1950. Anísio Teixeira (1954), Juscelino Kubitschek (1956), Almeida Júnior (1957) e Dante Moreira Leite (1959) eram defensores da promoção automática.

Segundo os estudos de Barreto e Miltrulis (2001), entre os argumentos de cunho político e econômico em favor da aprovação em massa, ressalta-se o

seguinte: a educação é condição indispensável para o avanço tecnológico do país e para a inserção da população rural na vida social urbana, portanto a escola não poderia colocar entraves ao processo de desenvolvimento social e econômico da época. De outra ótica, educadores apontavam os estudos acerca dos inconvenientes da reprovação escolar para o desenvolvimento do aluno e das influências sociais negativas sobre a criança reprovada. Assim, a década de 1950 foi um período de grandes discussões e estudos acerca do tema da reprovação escolar.

O mesmo estudo traz uma reflexão sobre a publicação de Dante Moreira Leite de 1959:

[...] as classes deveriam ser organizadas por idade e o professor nortearia sua ação docente pelo princípio da heterogeneidade, respaldado no entendimento que diferentes grupos dentro das classes trabalhariam em atividades diferentes ou semelhantes, mas sempre com um nível de realização esperado diferente. (BARRETO; MILTRULIS, 2001, p. 108)

Essa afirmação já traz implícita a concepção de ciclos que só se efetivaria como proposta político-pedagógico no fim da década de 1980. Já nessa época, Moreira Leite não desvinculava a solução da reprovação da necessidade de reorganização curricular e sua adequação ao desenvolvimento do aluno, manifestando preocupação com seu sucesso, auto-estima e aprovação social.

Na esteira do processo histórico, as décadas de 1950 e 1960 são consideradas como períodos de intenso debate acerca da proposta de promoção automática e de inúmeras publicações sobre a reprovação escolar. A discussão girava basicamente em torno da necessidade de redução das altas taxas de evasão e repetência e da composição de um sistema educacional seletivo e excludente que gerava um grande desperdício dos recursos financeiros empregados na educação. Observa-se que os temas da reprovação e da não-reprovação se apresentam inseridos nos âmbitos econômico, político e acadêmico. Com respaldo ainda nos estudos de Mainardes (2007), podemos afirmar que, no âmbito do discurso oficial, já existia uma preocupação com relação à necessidade de investimentos na infra-estrutura das instituições escolares e na formação de professores.

No seu artigo, Almeida Júnior (1957) relatou a sua participação na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária, Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO, em Lima (Peru), em 1956. Ele considerava que nem a promoção em massa nem aquela por idade cronológica seriam satisfatórias para o caso brasileiro. Para ele, antes de se implantar a promoção automática, algumas ações de melhoria da escola primária faziam-se necessárias: estabelecer-se a obrigatoriedade escolar, o aperfeiçoamento de professores e a revisão do conceito de educação primária. A promoção deveria ser o resultado da “excelência da escola”. (MAINARDES, 2007, p. 60)

O discurso citado apresenta as primeiras evidências oficiais da possibilidade de alinhamento da política educacional brasileira com as orientações internacionais, as quais foram tratadas mais detalhadamente no capítulo anterior. Embora Almeida Júnior apresente discordância em alguns aspectos, ao tratar da proposta de aprovação automática, considera-a como viável, ainda que com ressalvas a respeito de sua implantação. A década de 1960 foi marcada por discursos, mas nenhuma proposta política ou educacional de mudança na estrutura escolar ou na forma de avaliação chegou a se concretizar, apesar da continuidade dos altos índices de evasão e repetência. No fim dessa década, em 1968, registrou-se, no estado de Pernambuco, uma tentativa de reestruturação curricular por níveis de ensino e teve curso, em São Paulo, a experiência de reordenação curricular do ensino primário em dois ciclos (nível I – 1ª e 2ª séries; nível II - 3ª e 4ª séries), sendo eliminada a retenção na 1ª e na 3ª série.²¹

Na década de 1970, o estado de Santa Catarina implantou o Sistema de Avanços Progressivos como forma de avaliação, determinando o fim da reprovação no 1º grau, a criação das classes de recuperação no fim de cada etapa e também a eliminação dos exames de admissão. É importante destacar que a proposta já apresentava dois eixos norteadores: o ajuste do ensino à capacidade e ao ritmo do aluno, que apareceria nas propostas de ciclos em 1980, e a condução do aluno ao trabalho e ao hábito de estudo, presente nas políticas internacionais. Além de apresentar como justificativa o desperdício financeiro e econômico com a repetência, ressalta também a necessidade de atualização e formação dos professores. Observa-se que, em todos os momentos de reformulação de políticas educacionais, aparecem oscilações na centralidade do discurso político-pedagógico: ora são priorizados os problemas

²¹ Para melhor aprofundamento acerca do ciclo básico em São Paulo, consultar o estudo de Ambrosetti (1989).

da organização e estrutura da escola, ora as condições sociais dos alunos e, nas últimas décadas do século XX, a formação do professor foi outro ponto sempre destacado nesta discussão.

Em 1979, o estado do Rio de Janeiro eliminou a retenção no final da 1ª série, ano de maior índice de reprovação escolar em todo o país. Pretendia, com isso, garantir mais tempo para a efetivação do processo de alfabetização, denominado Bloco Único de Alfabetização (BUA). A década de 1980 ficou caracterizada como o período de expansão da educação no Brasil, de reestruturação dos sistemas educacionais, de abertura política após a ditadura militar e de emergência das escolas em ciclos no país.

A proposta de ciclos se apresentou, inicialmente, como Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) e se estendeu por diversos estados a partir de 1984: São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Pará (1987) e Goiás (1985). O município de Goiânia, inspirado nas experiências de São Paulo e Minas, implantou o BUA no ano de 1985, em caráter experimental. A rede estadual de Goiás seguiu o mesmo caminho com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização.

Quanto à redefinição político-pedagógica da educação escolar, houve a implantação da proposta do Bloco Único de Alfabetização (BUA) em 1985, englobando a alfabetização e a primeira série de ensino fundamental, o que implicava a redefinição dos conteúdos, a eliminação da reprovação de uma série para a outra, bem como a preparação dos professores e seu acompanhamento pedagógico. Essas medidas objetivavam minimizar os altos índices de fracasso escolar apresentados, sobretudo, nas primeiras séries do ensino fundamental, além de propiciar uma maior democratização do ensino. A implantação do BUA na rede municipal de ensino também se insere em um contexto mais amplo, em que várias secretarias estaduais e municipais de todo o país implementaram medidas de aprovação automática, particularmente nas primeiras séries, como tentativa de solucionar os problemas de aprendizagem que se refletiam nos altos índices de fracasso escolar. (MUNDIM, 2002, p. 24)

Esse período de expansão do ciclo básico estava inserido em um contexto no qual as propostas políticas de democratização da educação e da escola tomaram força no país. Estudos realizados por Mundim (2002), acerca do processo de implantação do sistema de ciclos no município de Goiânia, registram que, no mesmo ano (1985), a eleição direta para diretores escolares representou uma grande conquista desta rede de ensino e que a década de 1980 foi marcada por avanços no processo de democratização da escola e da gestão escolar. Tais avanços refletiam o processo de democratização da sociedade brasileira em curso, contudo ainda não eram suficientes para

desvincular esta rede de uma prática burocratizada, permeada pelo clientelismo e autoritarismo demonstrados ao longo da história da Secretaria Municipal de Educação.

A década de 1980 se configura, no campo educacional, como um período de delineamento de mudanças significativas, tanto de ordem conceitual quanto estrutural, no que tange à escola e seus profissionais, embora na prática essas mudanças não tenham apresentado resultados e avanços significativos. Entre essas mudanças cabe ressaltar algumas cruciais para a contextualização do discurso dos anos 90 e que são norteadoras de toda a discussão acerca da escola e da educação até o presente momento. Primeiramente, toda a discussão pedagógica das últimas décadas gira em torno da aprovação e da não-reprovação, ou seja, do processo de avaliação do aluno; em segundo lugar, destaca-se o investimento na aprendizagem do aluno, respaldado, principalmente, na busca pela garantia de que o educando tenha mais tempo para aprender; por último, afirma-se a centralidade no aluno e não mais nos conteúdos e conhecimentos escolares, tema presente em todas as discussões acerca da democratização da educação básica. Estes três pontos basilares justificam a proposição de três ações políticas norteadoras dessas discussões: redução dos índices de reprovação e evasão escolar; melhoria da qualidade do ensino; e democratização da escola, que se concretizará na ampliação “do acesso” à escola. Neste sentido, as experiências implantadas nos estados brasileiros, denominadas Ciclo Básico de Alfabetização, constituem a primeira experiência de escola organizada em ciclos no Brasil. Ressalvadas as divergências e diferenças conceituais e organizacionais, elas foram referenciais para a expansão da proposta de ciclos e para sua incorporação na LDB em 1996.

Pelo fato de ser a primeira experiência de organização da escola em ciclos implementada em larga escala e de ter sido bastante explorada em pesquisas oficiais e acadêmicas, o Ciclo Básico de Alfabetização tornou-se uma referência para a expansão do ciclo para os demais anos do Ensino Fundamental, nos anos 1990, bem como para a incorporação dos ciclos como uma das modalidades de organização do ensino na LDB de 1996. (MAINARDES, 2007, p. 67)

De acordo com levantamento bibliográfico realizado por Mainardes (2007), muitas são as publicações e pesquisas acerca de ciclo. Em maior número são aquelas que dizem respeito às formulações, à implementação e

aos resultados das políticas de ciclos e ao desempenho dos alunos. Em relação, especificamente, aos aspectos históricos, Mainardes registra apenas os trabalhos de Barreto e Mitrulis (1999, 2001), Castro (2000), Mainardes (1998, 2001) e Monteiro (1996), que constituíram referenciais teóricos para a construção deste texto.

Barreto e Mitrulis (2001) relatam que, em 1986, as escolas estaduais paulistas passaram a adotar a ficha descritiva como forma de registro avaliativo e introduziram no seu coletivo a figura do professor itinerante, que se configura no professor que será responsável por atender, de forma individualizada, alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Referem-se também ao fato de que, na década de 1980, o processo de implantação do ciclo básico em algumas redes municipais e estaduais no país não só prevaleceu, como também se expandiu, caracterizando a década de 1990 como o período de expansão dos ciclos nas redes educacionais brasileiras.

Em 1991, a proposta curricular do município do Rio de Janeiro já apresentava o bloco único como proposta pedagógica e, em 1994, ela foi incorporada pela rede estadual e já apresentou avanço ao incluir, no Ensino Fundamental, as crianças de 6 anos de idade. O projeto eliminava a possibilidade de retenção, os alunos eram avaliados em função dos objetivos propostos e a escola já começava a ser orientada para organizar os alunos e o trabalho pedagógico em torno do desenvolvimento da criança, demonstrando receber influências das teorias de Vigotsky.

Na década de 1990, marcada pelo avanço do amplo processo de globalização e por mudanças significativas na estrutura e organização da escola, a instituição escolar passou a ser entendida não apenas como espaço de aprendizagem de conteúdos e de acúmulo de informações.

Quando as fontes de informações se multiplicam rapidamente em tempos de mudança acelerada e passa a prevalecer nas sociedades contemporâneas a idéia do conhecimento em rede, a escola deixa de ter papel tão marcado na pura transmissão do conhecimento, devendo transformar-se numa facilitadora do manejo de informações pelos alunos. Ao mesmo tempo, passa a ser entendida como espaço privilegiado de construção de identidades, do cultivo da cidadania e valores de convivência que aspiram a melhoria da qualidade de vida. (BARRETO; MITRULIS, 2001, p.113)

Merece aprofundamento teórico a extensa pauta de alterações: maior flexibilidade do tempo e espaço na escola para enfrentar o fracasso escolar;

maior atualização e investimento na formação do professor; formação do sujeito autônomo; centralidade no educando; trabalho em equipe; inovações pedagógicas; perspectiva interdisciplinar e adequação do currículo à faixa etária, contudo sem nenhuma diretriz oficial; avaliação diagnóstica e não mais classificatória.

Em 1983, estudos realizados já apontavam que a inserção e o avanço progressivo dos educandos na escola teriam provocado o aligeiramento do ensino para as classes populares em decorrência de diversos fatores, especialmente pelo inadequado preparo dos professores.

Estudos realizados em 1983 sobre o sistema de avanços progressivos do estado foram extremamente severos em relação à experiência (Sena & Medeiros, 1983; Pereira, s/d). Centraram os argumentos no fato de que ela teria provocado o aligeiramento do ensino para as camadas populares em decorrência do preparo insuficiente dos professores, das classes numerosas, da falta de materiais didáticos que permitissem abordagens mais individualizadas no ensino e da ausência de um eficiente serviço de apoio pedagógico às escolas que nunca foi oferecido nas condições e dimensões necessárias. A elaboração de um guia curricular sem demarcações por séries teria contribuído também para aumentar a insegurança dos docentes quanto aos procedimentos a serem adotados, que – ao que indicam os textos – teriam sido freqüentemente acompanhados de muita e hesitação por parte dos professores e dos próprios técnicos. (BARRETO, 2001, p. 108)

Essas vivências têm como pano de fundo a centralidade dos educandos, agrupados por faixa etária e inseridos em um contexto de reordenação da dimensão curricular e avaliativa. Esta dimensão avaliativa é apoiada na individualização da trajetória dos educandos confiada, segundo Perrenoud (2004, p.50), a “[...] uma equipe pedagógica estável, coletivamente responsável” pelo ciclo. Desse ponto de vista, o ciclo se constitui como ruptura com as etapas anuais fragmentárias e garante aos professores autonomia e responsabilidade individual e coletiva no processo educacional.

Na década de 1990, encontrava-se em curso a ampliação das propostas de ciclo no Brasil.

Nos anos 90, o discurso da política foi recontextualizado no campo oficial de diferentes formas. De um lado, os ciclos foram incorporados por algumas administrações e partidos políticos, constituindo a versão aparentemente progressista da política (programas denominados Ciclo de aprendizagem ou Ciclo de formação). Por outro lado, os ciclos foram também recontextualizados de forma mais conservadora, gerando o Regime de Progressão Continuada, indicado na Nova LDB. (MAINARDES, 2007, p. 69)

A implementação dos ciclos de aprendizagem na rede municipal de São Paulo, em 1992, foi a primeira experiência de ciclos no Ensino Fundamental de oito anos, instaurada sob influência dos documentos da reforma do sistema educacional francês iniciada na década de 1980. No entanto, essa proposta e outras no país sofreram alterações significativas ao longo da década de 1990 e, apesar de terem nascido como ciclos, passaram a ser progressão continuada em 1998. O contexto histórico da experiência de São Paulo coincidiu com a ascensão política do Partido dos Trabalhadores. Nos municípios que passou a governar, em sua maioria, os administradores adotaram o sistema de ciclos, ocorrendo, assim, a difusão dos ciclos no país. No entanto, isso se deu sem a preocupação com o delineamento de uma unidade teórica ou o direcionamento de diretrizes educacionais que seguissem o mesmo eixo teórico.

Para continuidade deste estudo, tomamos como referência, as propostas de ciclos de formação que se baseiam na estruturação da escola com base nos tempos da vida, nas fases de desenvolvimento humano e que apresentam alterações amplas em todo o sistema de ensino. Dentre as experiências mais conhecidas temos a Escola Plural, implantada em Belo Horizonte em 1995, e a Escola Cidadã, em Porto Alegre no ano de 1996. Ambas são referência para a implantação dos ciclos de formação em outros estados e municípios brasileiros, dentre eles a rede municipal de Goiânia, aqui analisada.

Em 1996, com a aprovação da nova LDB, que reitera os ciclos como uma das formas de organização escolar, este sistema se espalhou por todo o país: na rede estadual de São Paulo, em Blumenau (Escola sem Fronteiras), no Distrito Federal (Escola Candanga), em Belém (Escola Cabana) e no Ceará, que adotou o projeto de ciclos inspirado na Escola Plural de Belo Horizonte, mas seguiu as orientações da UNESCO. No ano de 1998, foi a vez de Vitória da Conquista e Chapecó. Nos estudos bibliográficos sobre o histórico da implantação dos ciclos no Brasil, não encontramos registro da experiência do município de Goiânia, iniciada com o *Projeto Escola para o século XXI*, aprovado em 1998, que se constituiu como o projeto de implantação dos ciclos na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. O Projeto Escola para o Século XXI incluía 40 escolas com metas de ampliação e universalização nos anos de 1999 e 2000 e sua expansão para todas as escolas da RME-GO, na gestão

2001-2004, consolidaram o sistema de ciclos em Goiânia. A implantação dos ciclos em Curitiba e Niterói se deu em 1999 e no Mato Grosso em 2000.

Aprofundando na análise do processo de implantação do ciclo em Goiânia, estudos de Mundim (2002, p. 33) revelam que, já no ano de “[...] 1998, foi implantado o ciclo I em todas as escolas da rede que ofereciam as respectivas séries e o ciclo II em apenas 39 escolas”. Em 1999, o projeto foi ampliado para mais 11 escolas e a proposta foi alterada, da proposição inicial de quatro ciclos para uma organização composta por três ciclos. De acordo com estudos de Mundim,

os três ciclos ficaram assim estruturados: ciclo I – alfabetização, 1ª e 2ª séries; ciclo II – 3ª, 4ª e 5ª séries e ciclo III – 6ª, 7ª e 8ª séries. A proposta tinha como metas: melhoria da qualidade do ensino, democratização do acesso e permanência do aluno no sistema escolar, gestão democrática, valorização e capacitação do profissional da educação. (2002, p.34)

O Projeto Escola Para o Século XXI teve grande expressividade nesse período e, a partir de 1988, se configurou como proposta político-pedagógica daquela gestão: “[...] desta forma o que era pra ser um projeto, uma experiência em um número restrito de escolas, da rede municipal, assumiu o caráter de programa de governo” (MUNDIM, 2002, p. 37). Essas alterações provocaram a criação de um quadro bastante heterogêneo e diversificado na rede municipal de Goiânia no período de 1997 a 2000²². Marcada pela fragmentação, coexistiram, nesta gestão, diversos projetos e propostas com especificidades e princípios diferenciados e até mesmo divergentes: educação infantil, ciclos de formação, seriação, Projeto de Educação de Adolescentes e Adultos (EJA) e ainda a implantação do ciclo III em 13 escolas no ano 2000.

Ressalta-se neste estudo que implantação do Projeto Escola para o Século XXI em Goiânia, ocorreu de forma autoritária e antidemocrática:

A implantação do Projeto Escola Para o Século XXI, previsto no documento inicial, em quarenta escolas em 1998, ocorreu, de fato, em 39 escolas. Segundo uma das coordenadoras do projeto, uma foi retirada do projeto por não apresentar um espaço físico adequado. A

²² Ressalta-se que um dos grandes problemas enfrentados no país, na década anterior, foi a expansão desordenada das redes municipais de ensino como consequência da crescente demanda. Disso resultaram situações como: falta de vagas, péssimas condições de estrutura e funcionamento das escolas, altas taxas de evasão e repetência. Para maior aprofundamento destas questões instauradas no sistema de ensino no país ver: Climaco (1991), Dourado (1990) e Canesin (1994)

escola ter sido retirada do projeto – para além de um aparente contrasenso – demonstra o caráter autoritário, seletivo, excludente e antidemocrático com que se processou a implantação desse projeto. (MUNDIM, 2001, p. 85)

Os estudos realizados por Mundim (2001) revelam dados importantes a respeito da participação dos professores e da equipe pedagógica da SME no processo de implementação da proposta.

As motivações que levaram a SME a elaborar e a implementar a proposta de educação denominada Escola para o Século XXI, bem como a forma com que se processou essa implantação, tornaram evidente o alinhamento da política municipal às políticas educacionais adotadas pelo MEC. A elaboração do projeto deu-se mediante os procedimentos constantes da orientação do Ministério da Educação e conforme um programa de repasse de recursos que não levou em conta o tempo adequado para a preparação, a elaboração e a implantação da proposta nas escolas. Também se tornou evidente a inexistência de uma concepção local do que poderia ser realizado, independente do processo de indução realizado pelo MEC. (MUNDIM, 2001, p. 97)

Cabe ressaltar, ainda tomando como referência Mundim (2001), que a forma como se deu a implantação do projeto gerou grandes dificuldades para sua efetivação e deu lugar ao surgimento de embates político-ideológicos em torno da questão. Formaram-se, então, grupos favoráveis e contrários ao projeto, sendo a eliminação da reprovação o foco da resistência dos professores.

A nova gestão – 2001-2004 –, em seu discurso, propunha uma forma de governo mais democrática e mais participativa. É necessário ressaltar que algumas conquistas foram garantidas ao professor e ao trabalho pedagógico por essa gestão, como a continuidade e a universalização das melhorias para todos os profissionais das escolas e não apenas para as escolas inseridas no Projeto Escola para o Século XXI. Dentre essas conquistas, pode-se destacar algumas importantes para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na escola: ampliação do coletivo de professores em cada ciclo, totalizando um total de 1,5 professor por turma, o que significa afirmar que para cada turma há três professores atuando no coletivo; eleição do coordenador, que é escolhido dentre os professores da equipe e não é subtraído do coletivo, portanto sua vaga é preenchida por outro professor; garantia do horário de estudo e de realização de outras atividades pedagógicas como o atendimento aos pais e à comunidade; atendimento individualizado aos educandos;

planejamento coletivo; organização, seleção e confecção de material pedagógico e apoio pedagógico. Tudo isso estabelecido dentro do horário de trabalho do professor e realizado no espaço escolar.

Na proposta de Goiânia, estruturada pela gestão 2001-2004, fica bem delineada a intenção de implantação de uma escola democrática e que assegure à população o direito à escola pública. A educação se inscreve no campo dos direitos universais do indivíduo, “[...] cabe, pois, à escola pública garantir que lhe sejam assegurados o direito de acesso à escola, sua permanência nela e sucesso na vida escolar” (GOIÂNIA, 2004a, p. 27).

No corpo do documento está explícita a proposta de realização de plenárias, ciclos de debate e conferências com educadores e pesquisadores da área educacional sobre a concepção de educação com base nos tempos da vida. No entanto, com a justificativa de que havia grande diversidade de organização das instituições educacionais no município e se devia uniformizar a rede, a SME determinou que, já em 2002, o segundo ciclo passasse a organizar a quase totalidade das escolas municipais e, em 2003, foi organizado o terceiro ciclo.

Parece evidente que a intencionalidade de implantação de uma gestão democrática e participativa sofreu a interposição de algumas dificuldades, dentre elas o quadro heterogêneo e desarticulado em que se encontrava a rede municipal de ensino no ano de 2001. Outro fator foi a constatação de que a promessa de democratização da escola, disseminada na gestão anterior, não se materializaria mediante a implantação dos ciclos. Segundo Mundim (2001), em razão da inexistência de vínculos orgânicos com o contexto escolar e com os sujeitos envolvidos no processo, a democratização não poderia ser concretizada apenas com a mudança de governo. Portanto, apesar das novas orientações, intenções, discussões e delimitações políticas, por estarem inseridas em um processo histórico engendrado nas relações sociais existentes, perpetuaram-se as ações políticas autoritárias e deterministas, como exemplifica a ampliação do ciclo III para toda a rede no ano de 2003. Além do mais a rede municipal de ensino não estava dissociada da lógica do sistema social e político do país, antidemocrático e excludente, o que não impossibilitava, mas dificultava as relações democráticas e participativas. Foi neste contexto que se deu a implantação do sistema de ciclo na rede municipal

de ensino de Goiânia, originário do Projeto Escola para o Século XXI, mas signatário do ideário da não reprovação, já em curso no município desde 1985 com o Bloco Único de Alfabetização; mesmo período em que a rede estadual implantou o Ciclo Básico de Alfabetização, que tem como princípio a aprovação automática.

Retomando a discussão para o âmbito nacional, no ano de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, cujas metas são a elevação do nível de escolaridade da população brasileira e a redução das desigualdades sociais e regionais no que diz respeito ao acesso e à permanência dos alunos na escola.

Assim, o início do século XXI tem sido marcado pelo discurso de que o ensino brasileiro foi universalizado, uma vez que os índices apontam 97% de escolaridade e redução da repetência e da evasão. Mas não podemos afirmar ainda que se efetivou a democratização do acesso à educação básica no Brasil, tampouco que esses índices signifiquem melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.²³ Klein (2006) afirma que, no Brasil, o acesso à escola está universalizado, mas a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio está longe de ser universalizada, conforme demonstra ao analisar os índices do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), entre outros.

Um sistema educacional é de qualidade quando seus alunos aprendem e passam de ano. Além disso, tem que atender a todas as suas crianças e jovens. Quando todas as crianças têm acesso à escola, diz-se que o acesso à escola está universalizado. O ideal é que todos os jovens concluam o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM). Como isso é difícil, diz-se que a conclusão do EF (EM) está universalizada se mais de 95% dos jovens o concluem. (KLEIN, 2006)

É importante registrar também que, no mesmo período de avanço do processo de implantação dos ciclos no país, o Ministério da Educação publicou (em 1987) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais, segundo estudos realizados por Mainardes (2007), apresentam a sugestão de divisão do Ensino Fundamental em quatro ciclos de dois anos cada. No entanto, o documento não apresenta ruptura com o sistema seriado. Klein (2006) registra

²³ Em relação a esta questão, os estudos de Klein (2006) apresentam uma análise bastante elucidativa acerca dos índices de evasão, repetência e universalização do ensino no país.

também que “[...] o governo Lula, iniciado em 2003, não apresentou uma posição clara e explícita a respeito dos ciclos”.

Com base nos estudos realizados até o momento, e nas análises dos documentos pode-se afirmar que a proposta de ciclos passa a centralizar o trabalho pedagógico no aluno e no seu desenvolvimento. Assim sendo, parece que o processo de socialização passa a se constituir como eixo norteador, desviando o foco do conhecimento. Na medida em que na seriação o eixo norteador é direcionado para o acúmulo de conteúdos e conhecimentos, no ciclo o mesmo passa para a formação social do educando, com forte tendência de priorização do processo de socialização. Ao centralizar a ação pedagógica na aprendizagem dos alunos, a preocupação deve ser o respeito às fases de desenvolvimento da vida (no ciclo de formação), ao ritmo de aprendizagem (no ciclo de aprendizagem) e, principalmente, ao grupo social no qual o educando se encontra inserido. Desse modo, evita-se que este se distancie de seus pares de idade e se elimina a repetência. Essas mudanças geram alterações significativas na ação pedagógica e na concepção de professor. Pondera Arroyo:

Toda nova organização do trabalho educativo traz conseqüências sérias em todos os níveis, sobretudo em nossa auto-imagem profissional. As pesquisas e a reflexão teórica voltam-se para as propostas pedagógicas que estão implementando os ciclos. A formação de profissionais da educação básica se pergunta pelo tipo de profissional que está sendo requerido, ou melhor, que está se formando nessa modalidade de organização do trabalho pedagógico. Nessas preocupações situo a minha reflexão, tendo como referência o convívio direto com profissionais que estão implantando os Ciclos de Desenvolvimento Humano. (1999, p. 143)

Podemos afirmar que, apesar da ampla diversidade das propostas de ciclos que surgiram no país, delineadas neste capítulo, registram-se convergências e divergências entre elas. No entanto, todos os estudos abordados ressaltam a necessidade de que sejam asseguradas melhores condições para o desenvolvimento dos ciclos; o envolvimento dos atores no processo de elaboração, implantação e gestão (sejam eles professores ou comunidade) e o investimento na formação docente.

Finalizando o percurso histórico da implantação dos regimes de ciclos no Brasil, passaremos a discutir, no capítulo seguinte, a concepção de professor nas propostas de ciclos, tendo como recorte a Proposta Político-Pedagógica

para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, do município de Goiânia na gestão 2001-2004. Ressaltamos que, neste ano de 2008, a rede municipal de ensino de Goiânia comemora os dez anos de implantação dos ciclos realizando uma série de estudos, debates e palestras sobre o tema.

CAPÍTULO III

**A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR NO CICLO DE FORMAÇÃO:
UM ESTUDO DA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO
MUNICÍPIO DE GOIÂNIA**

- GESTÃO 2001/2004 -

Este capítulo trata da concepção de professor nos ciclos de formação com base na Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, aprovada na Gestão 2001-2004. A análise da referida proposta tem como referencial teórico os estudos de alguns autores e outras propostas de organização em ciclos implantadas no país. A consulta a esses textos e o estudo de outros, referentes ao professor e citados na bibliografia do documento de Goiânia, teve como objetivo alcançar maior aprofundamento na reflexão. O documento oficial é definido, no próprio texto, como produto de uma construção coletiva, realizada por grupos de trabalho formados por profissionais vinculados a departamentos da SME: Unidades Regionais de Educação, Divisão do Ensino Fundamental da Infância e Adolescência e

Centro de Formação dos Profissionais da Educação.²⁴ O texto registra a realização de reuniões e fóruns de debate com as instituições escolares ao longo de toda a gestão, evidenciando a intenção de assegurar a dimensão participativa e democrática da gestão.

A Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência se estrutura da seguinte forma: Apresentação; Introdução; Capítulo 1- História; Capítulo 2 - Algumas concepções que orientam a educação da infância e adolescência; Capítulo 3 - A ressignificação do espaço escolar; Capítulo 4 - Algumas reflexões sobre a concepção de currículo; Capítulo 5 - O processo de avaliação na escola organizada a partir dos tempos da vida; 6 - Considerações finais; Bibliografia e Ilustrações.

Após a apresentação, que é assinada pela Secretária Municipal de Educação, gestão 2001-2004, o texto introdutório descreve a forma como o documento foi elaborado e escrito. O capítulo 1 delinea um breve histórico dos ciclos e o capítulo 2 traz o esboço de algumas concepções que orientam a educação da infância e da adolescência na rede. O capítulo 3 está subdividido em oito itens: a organização do trabalho coletivo; o coletivo no primeiro ciclo de formação; o papel do professor dinamizador no primeiro ciclo; o coletivo do segundo ciclo; o coletivo do terceiro ciclo; a coordenação de trabalho pedagógico como função dos professores dos ciclos; a organização dos tempos, espaços e práticas para a aprendizagem: o reagrupamento como estratégia pedagógica; reestruturação dos tempos escolares - horário de estudo e de outras atividades pedagógicas. O capítulo 4 apresenta uma reflexão sobre a concepção de currículo subdividida em três itens: conhecimento, flexibilidade curricular e alternativas de organização curricular na perspectiva dos ciclos, projeto de trabalho. No capítulo 5, são discutidos o processo de avaliação e o Conselho de ciclo. O item 6 finaliza o documento com as considerações finais.

Na análise dos documentos e propostas, dentre as quais destacamos a Escola Plural (Belo Horizonte), a Escola Cidadã (Porto Alegre) e o Ciclo de Formação e Desenvolvimento da Infância e da Adolescência (Goiânia), registra-se a preocupação em apresentar o ciclo como uma proposta de

²⁴ Estes departamentos são responsáveis pelo apoio pedagógico às instituições escolares.

construção de escola democrática e inclusiva, além da centralidade do discurso na aprendizagem e nas fases de desenvolvimento do educando. As questões referentes ao profissional docente e sua atuação vão sendo delineadas ao longo dos textos, nos quais o professor é sempre tratado como coletivo de professores. No documento da rede municipal de Goiânia, no capítulo 3, há um esboço da forma de organização do trabalho coletivo na escola, no qual são apontados dois pontos fundamentais: “[...] o rompimento radical com a lógica individualista instaurada na sociedade atual” (GOIÂNIA, 2004a, p. 36) por meio da construção do trabalho coletivo dos professores e a organização do ensino com base nos tempos da vida – infância, pré-adolescência e adolescência.

A quebra das barreiras individuais exige a saída do lugar comum do imobilismo e da apatia, a busca de uma solidariedade tecida na prática pedagógica. Dessa forma, fica estabelecida a necessidade e a importância da construção de um trabalho coletivo na escola como condição primeira na efetivação da proposta político-pedagógica a partir dos tempos da vida. (GOIÂNIA, 2004a, p. 36)

Denominada Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, a proposta de Goiânia encontra-se subdividida em três ciclos. Segundo o documento, o primeiro ciclo é composto pelos alunos de 6, 7 e 8 anos de idade (correspondendo aos últimos anos da infância); o segundo ciclo abrange a faixa etária de 9, 10 e 11 anos (representando a pré-adolescência) e o terceiro ciclo é composto pelos adolescentes de 12, 13 e 14 anos. É importante destacar que os jovens de 15 anos que não tenham completado a sua escolarização e que não estejam inseridos no grupo da educação de jovens e adultos (EJA) podem ser enturmados no terceiro ciclo.

No presente estudo, a descrição da proposta de Goiânia tem, inicialmente, o objetivo de esclarecer e delinear seu conteúdo e sua concepção. Para isso, apresentamos as concepções de escola, educando, currículo e avaliação presente no documento; posteriormente, a discussão é centralizada na concepção de professor, mediando-se as reflexões com contribuições dos autores citados na bibliografia do documento.

3.1. A escola numa perspectiva democrática e humanizadora

Na apresentação do documento, já fica explícita a intenção oficial de implantar uma nova concepção de escola que propõe romper com preconceitos de classe e admitir uma educação para todos, eliminando a visão discriminadora e seletiva da seriação. O texto aponta para a possibilidade de mudanças que resultem em uma escola que viabilize a inclusão de todos no mundo letrado, inclusive dos alunos originários das camadas mais pobres da população, os quais têm direito à escolarização e são capazes de aprender. Essa proposta de uma escola inclusiva é anunciada já nos primeiros parágrafos, assim como a centralidade na aprendizagem e no educando e a defesa da efetivação do direito à escolaridade básica:

Os ciclos de formação, existentes em outros países, constituem-se em outra concepção de escola na medida em que considera a educação escolar, portanto a aprendizagem do aluno, como direito à cidadania. Há, com isso, uma mudança no papel da escola, que, em lugar de ser uma instituição para legitimar os diferentes tipos de exclusão social, por meio da exclusão do mundo letrado, possibilita outras inclusões ao incluir o aluno no mundo do conhecimento escolar. (GOIÂNIA, 2004a, p.11)

Uma nova forma de organização escolar, que respeite os tempos da vida do educando, é apresentada ao longo de todo o documento como caminho para a mudança do papel da escola. Desse ponto de vista, cabe à escola a promoção da aprendizagem de todos os alunos, o que caracteriza “[...] uma postura política ao expressar um projeto político-pedagógico favorável aos trabalhadores, especialmente aos trabalhadores manuais e aos seus filhos que têm sido os principais fracassados no sistema escolar” (GOIÂNIA, 2004a, p.11).

O texto apresenta os ciclos como uma proposta diferenciada, que diz respeito não somente a uma nova forma de organização dos tempos e espaços escolares, mas, segundo os autores abordados, implica alterações significativas da concepção e das práticas educativas até então existentes no país. Desse modo, é atribuída à instituição escolar a responsabilidade pela aprendizagem ou não-aprendizagem de seus alunos, como também pela tarefa de buscar solução para o fracasso escolar. Assim sendo, fica estabelecida,

como função da escola, a busca por soluções para a garantia da aprendizagem de seus alunos. E, mais que aprovar ou reprovar, o desafio da escola é “[...] garantir o direito de inclusão escolar aos alunos excluídos de outros bens sociais” (GOIÂNIA, 2004a, p.12).

Segundo o texto oficial, a proposta foi elaborada de forma democrática, coletiva e participativa. Porém, cabe ressaltar que não é objeto de estudo deste trabalho a forma como se deu a elaboração e a implantação deste sistema e, sim, descrever e analisar teoricamente o texto do documento produzido. Nele está registrado que, no decorrer do ano de 2001, aprofundaram-se as discussões acerca da implantação da proposta por meio de conferências, plenárias regionais e microrregionais, das quais participaram profissionais da educação com o objetivo de planejar ações que favorecessem a melhoria da qualidade da educação, a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação.

Como já foi elucidado nos capítulos anteriores, podemos relacionar a construção da proposta de ciclos e sua implantação a um período de ampliação do acesso à educação. Além do mais, as propostas de ciclos de formação anunciam o rompimento com a concepção de ensino fragmentado por disciplina, identificam-se como uma nova forma de organização dos tempos e espaços escolares que considera as diferentes fases do desenvolvimento humano e se manifestam como proposta político-pedagógica democrática, coletiva, popular e não-seletiva.

Através deste conjunto de ações, da visão da escola como espaço de inclusão, de aprendizado de cidadania, de participação, de formação e desenvolvimento humano, estamos construindo uma nova escola, uma nova cultura escolar, voltada para a realização do educando, como sujeito portador de direitos. (AZEVEDO, 2000, p. 136)

Trata-se, portanto, de uma proposta que valoriza a formação humana na sua totalidade e vincula a escola a projetos de transformação social. De acordo com o documento da SME, “[...] a educação, compreendida como direito de todos, aponta para a superação das desigualdades oriundas de condições sócio-econômicas, de diferenças étnicas, de orientação sexual, de gênero, de classe e de origem geográfica” (GOIÂNIA, 2004a, p.28), aproximando-se do discurso de equidade em voga no século XX, discutido no segundo capítulo deste estudo.

A escola, sua organização interna e seu planejamento passam a ser pensados com base nos tempos da vida, respeitando-se os ciclos de desenvolvimento humano e as temporalidades dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. O foco da instituição passa a ser o sujeito que aprende. Muda-se a centralidade da escola, até então focada na transmissão dos conteúdos e conhecimentos, para o sujeito, o educando. O objetivo passa a ser a promoção da aprendizagem humana, tendo o sujeito que aprende centralidade no processo. Para isso, a escola deve considerar as necessidades do educando e garantir-lhe o tempo necessário para sua aprendizagem, respeitando os diversos ritmos de desenvolvimento de cada um. Ocorre a desvinculação do modelo tradicional da seriação, centrado no professor, na técnica e no ensino e curva-se para outro extremo, que é a aprendizagem e o aluno.

De acordo com a proposta da SME, o Projeto Escola Para o Século XXI foi redefinido e reordenado e a gestão 2001-2004 implantou uma nova proposta político-pedagógica para a rede municipal de Goiânia.

3.2. O educando na centralidade do processo educativo

A escola pensada com base nos tempos da vida tem como pressuposto o respeito aos ciclos de desenvolvimento humano e a organização do trabalho escolar é totalmente voltada para a garantia da aprendizagem do educando. Tê-lo como o foco principal de toda a organização escolar significa afirmar que “[...] a escola organiza os tempos, os espaços e os processos de ensinar e aprender a partir dos sujeitos e não dos conteúdos [...]” (GOIÂNIA, 2004a, p. 29). Segundo a proposta, independentemente de idade, sexo, etnia e condições sociais, o educando é um cidadão portador de direitos, portanto ser-lhe-ão assegurados o acesso à escolaridade, sua permanência e sucesso na vida escolar na rede pública. O processo de democratização do acesso à escola, no qual o país se encontra imerso, favoreceu o aumento da demanda de estudantes antes alijados da instituição escolar, agravando situações como

fracasso, evasão e repetência. A proposta de ciclos se apresenta como alternativa de superação desses problemas ao acolher este educando.

No segundo capítulo do documento, denominado *Algumas concepções que orientam a educação da infância e da adolescência na RME*, o texto parte do pressuposto de que o educando, independentemente de sua idade, possui um saber próprio, construído na vida em sociedade, que deve ser considerado pela escola. A finalidade da escola é definida como a “[...] constituição de sujeitos autônomos, solidários, afetivos, criativos, éticos, com sólida formação humana e científica” (GOIÂNIA, 2004a, p.28). Disso decorre a proposta de realização de um trabalho pedagógico de formação humana, que coloque o educando no centro do processo formativo, considerando todas as suas dimensões: afetivas, cognitivas, emocionais, corporais e sociais. As necessidades, vivências e experiências, além dos saberes e valores culturais do educando, devem ser consideradas como ponto de partida do processo pedagógico.

Ao colocar o educando como centro da proposta pedagógica, a escola deverá considerar os tempos e ritmos de desenvolvimento de cada indivíduo, reconhecido como sujeito sociocultural em desenvolvimento. Assim sendo, segundo o que transparece no texto analisado, a construção do conhecimento se dará por meio do domínio das práticas socioculturais, ou seja, pelo contexto social no qual o educando está inserido. Para garantir o respeito ao educando e à sua fase de desenvolvimento, muda-se a forma de organização dos espaços e tempos escolares (abolindo a aprovação e a reprovação por notas) e a enturmação passa a ser orientada por faixa etária e não mais pela avaliação do domínio dos conteúdos escolares. O que significa afirmar que a mobilidade dos alunos de um ano para o outro não se baseia mais no acúmulo de conteúdos e conhecimentos distribuídos ao longo do ano letivo.

A escola por ciclos de formação não é uma estrutura “nova” criada para um reenquadramento dos educandos. Ao contrário, é a tentativa de traduzir na organização escolar os ciclos da vida. É a escola redesenhada, com espaços e tempos que buscam responder ao desenvolvimento dos educandos. As crianças e os adolescentes são seres em permanente desenvolvimento que não podem ser regrados pelo calendário escolar ou pelo ano letivo. (AZEVEDO, 2000, p. 135)

A esse respeito, a proposta de ciclos da rede municipal de ensino de Goiânia estabelece que a enturmação dos alunos seja feita por faixa etária, portanto pelo critério da semelhança de interesses, e também com base em suas necessidades.

Dessa forma, em cada ciclo de formação deve haver a mobilidade dos educandos, orientada pelas necessidades e interesses de cada um dos grupos. Isso significa dizer que as turmas não devem ser fechadas, reproduzindo a estrutura seriada através da idade, mas que a dinamicidade do trabalho pedagógico nos três ciclos deverá constituir diferentes espaços de aprendizagem, de forma que os educandos tenham múltiplas possibilidades de aprender e se desenvolver no espaço escolar. Parte-se do pressuposto de que uma estrutura mais flexível, mais diversificada e mais longa facilita maior respeito às identidades, às diferenças, às condições socioculturais, no sentido de superar a tradicional fragmentação e interrupção dos processos de aprendizagem e socialização dos educandos junto a seus pares. (GOIÂNIA, 2004a, p. 35)

Agrupar os alunos respeitando as suas semelhanças, de acordo com o proposto, significa mantê-los juntos com seus pares, ou seja, efetuar a enturmação por faixa etária, respeitando o ciclo da vida (infância, pré-adolescência e adolescência). O que não fica explícito e muito menos conceituado no documento analisado é como se dará a mobilidade dos alunos de acordo com suas necessidades.²⁵ A ausência dessa orientação deixa em aberto questões fundamentais acerca da forma de organização das turmas dentro de cada unidade escolar.

Lima (2002), em um texto de orientações direcionado para a escola e para o professor que atua no ciclo, afirma que “[...] a educação por ciclo de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais ao desenvolvimento de todos os alunos.” Isso significa afirmar a necessidade de constituição de uma estrutura mais flexível e diversificada, ou seja, que o aluno siga sempre com a sua turma de um ano para o outro, e cabe à escola, particularmente ao coletivo de

²⁵ Apesar de não estar citado no documento da SME como referencial bibliográfico, o autor que faz referência à *enturmação por necessidades* dentro da proposta de ciclos é Perrenoud (2004). Em seus estudos, este critério de enturmação é definido como dificuldade de aprendizagem, como se vê no trecho a seguir: “Em última análise, mais valeria renunciar aos grupos de níveis e formar, de preferência, grupos de necessidades, centrados em certas dificuldades de aprendizagem e em certos obstáculos encontrados em uma disciplina” (PERRENOUD, 2004, p. 107).

professores do ciclo, proporcionar alternativas para que ele avance no processo.

A escola por Ciclos procura articular os seus espaços/tempos com o desenvolvimento biológico, o contexto cultural das crianças e adolescentes, procurando, desta forma, democratizar o acesso ao conhecimento. (AZEVEDO, 2000, p. 131)

A proposta concebe o aluno como

[...] sujeito omnilateral em sua relação com o mundo do trabalho, ou seja, que valoriza a formação humana na sua globalidade, considerando o educando nas suas várias dimensões: física, psíquica, cognitiva, afetiva, ética, estética, social, emocional, dentre outras. (GOIÂNIA, 2004a, p. 29)

Desse ponto de vista, a escola deve se organizar para atender às especificidades de cada fase do desenvolvimento humano, ou seja, os ciclos da vida.

3.3. Uma nova proposta curricular

Em princípio, o que se propõe no documento é a superação da visão restrita e fragmentada do conteúdo escolar dividido por disciplina e por ano letivo, transmitido pelo professor em cada etapa ou período.

Nas propostas delineadas como ciclos de formação, não serão os conteúdos escolares, subdivididos em etapas anuais, que irão nortear e subsidiar a grade curricular, mas os valores humanos e culturais é que são constitutivos de toda a prática educativa. A Proposta Curricular da Escola Plural de Belo Horizonte²⁶ define:

Compreender a extensão, a complexidade e a especificidade dos processos educativos desencadeados na escola requer análises mais abrangentes do que apenas o levantamento de uma lista de conteúdos explícitos a serem transmitidos. Requer a discussão de como organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais na aula e na escola, além de se discutir o que ensinar neste espaço e tempo. Requer enxergar a escola como um espaço cultural.

²⁶ Para maior conhecimento acerca da proposta de ciclo de Belo Horizonte ver : BELO HORIZONTE (SME), Escola Plural: Proposta político-pedagógica (1994).

Uma concepção estreita do Currículo nem sempre esteve atenta à riqueza do processo cultural presente no cotidiano da dinâmica escolar. Grupos de profissionais da Rede vêm-se esforçando por recuperar a centralidade da cultura no currículo. Nossa Proposta Curricular se propõe a avançar nessa direção. (BELO HORIZONTE, 2002, p. 85)

Assim sendo, cabe à proposta curricular do ciclo “[...] dar sentido àquilo que se aprende no contexto da cultura escolar e humana” (GOIÂNIA, 2004a, p. 53). E, de acordo com Arroyo,²⁷ do professor será cobrada a tarefa de assumir este desafio.

Nunca sentimos tanto que as imagens do magistério e da pedagogia são inseparáveis da realidade da infância, adolescência e juventude com que convivemos. Tem sentido que estejamos atormentados por dúvidas sobre nosso ofício. Ele nasceu tão colado ao imaginário social sobre a infância que não consegue ser pensado em separado do pensar sobre a infância. Sobretudo das formas possíveis de vivê-la. O momento é desafiante porque as próprias crianças, adolescentes e jovens nos exigem que aceleremos o ritmo e tomemos o passo da realidade que eles vivenciam. Os alunos nos exigem que repensemos as metáforas da docência e da pedagogia a partir das possibilidades e limites reais de viverem a sua infância e adolescência, sua juventude e vida adulta. (ARROYO, 2004, p. 11)

Assim, o que fica claro nas propostas de ciclos de formação,²⁸ aqui referidas, dentre elas a proposta de Goiânia, é que os conteúdos e conhecimentos serão organizados e selecionados pelo coletivo de profissionais do ciclo de formação em cada instituição escolar. Nas propostas curriculares das Secretarias de Educação, encontramos, no máximo, o delineamento dos objetivos mínimos para cada ciclo. Nessa nova orientação, a construção de um Currículo não é mais uma ação individual, é um trabalho que deve ser realizado pelo coletivo que compõe o ciclo em cada escola, levando em consideração a realidade social na qual a instituição está inserida.²⁹ Nos documentos da Escola Plural, está escrito:

[...] este texto não tem a pretensão de ser um documento que prescreve o que o professor deve fazer em cada etapa de seu trabalho. Ele pretende, sim, ser instrumento para desencadear o

²⁷ O Professor Doutor Miguel Arroyo atuava como Secretário Municipal Adjunto de Educação do Município de Belo Horizonte no ano de 2002 e prestou serviço de assessoria à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia na gestão 2001-2004.

²⁸ Quando apresentamos a expressão “propostas de ciclo de formação”, fazemos referência principalmente à Escola Plural (Belo Horizonte), à Escola Cidadã (Porto Alegre) e ao Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano de Goiânia. As duas primeiras são referenciais teóricos da proposta da SME.

²⁹ Esta visão está presente nos demais textos sobre ciclos de formação, dentre eles Krug (2002), Knoblauch (2004), Azevedo (2000), Arroyo (2000).

debate, ampliar a discussão, introduzir novos elementos para a reflexão.

A proposta curricular de Escola Plural só poderá ser escrita pelos sujeitos – profissionais da educação e alunos – que nela estão envolvidos, a partir de sua prática e reflexão dessa prática. (BELO HORIZONTE, 2002, p. 82)

Ao elaborar a proposta curricular anual, cada escola deve inserir, em seu planejamento e nas discussões, a realidade da comunidade na qual está inserida e, conseqüentemente, as necessidades dos educandos, sem perder de vista o sujeito que se quer formar. Na proposta de Goiânia, a discussão acerca do currículo ressalta:

Numa concepção de currículo que contemple a formação humana, não se deve perder de vista a dimensão histórica da sua construção coletiva, bem como a compreensão que é, ao mesmo tempo, expressão da dinâmica e da ação que a escola organiza. Assim, é importante afirmar que é papel e função da escola a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente, o que pressupõe considerar cada realidade escolar, as inúmeras interferências sociais, as expressões de vínculos, opções e valores. (GOIÂNIA, 2004a, p. 51)

Todavia, toda a equipe pedagógica³⁰ da escola continua, assim como na seriação, a par das decisões políticas sobre a elaboração e implantação da proposta de ciclos e também se torna responsável pela elaboração do currículo escolar. Parece que a esta equipe cabe a tarefa de garantir a democratização da elaboração curricular, dividindo-a com representantes discentes da comunidade, o que, de certa forma, a deixa à mercê de suas influências e opiniões:

O conteúdo escolar é organizado a partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade, onde são buscadas questões-problemas reveladoras da contradição entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade. A partir dessa pesquisa, reúnem-se representantes discentes e da comunidade para discutir com as professoras e professores o eixo central dos conhecimentos a serem trabalhados na escola. (KRUG, 2001, p. 17)

Instala-se aqui um questionamento: A proposta curricular não deveria seguir uma matriz curricular mínima, mesmo que flexível, para o delineamento do currículo escolar, além de orientar de forma democrática e participativa a elaboração do planejamento e a definição dos conteúdos escolares? Podemos

³⁰ Por equipe pedagógica entende-se: professores, coordenadores e diretores

afirmar que os ciclos propõem a descentralização da gestão escolar, dos recursos financeiros e do currículo, sem, contudo, viabilizar formas para que tudo isso se estruture democraticamente, deixando esta função a cargo da escola. Cabe perguntar se essas medidas resultam em democratização ou em (des)responsabilização do governo. A proposta de flexibilização curricular, traduzida na flexibilização dos conhecimentos e conteúdos escolares, não seria uma forma de responsabilizar o professor, a escola e a comunidade pela condução da proposta de ciclos?

Além do mais, realizando uma análise mais criteriosa, ao deixar o currículo à mercê dos professores e da comunidade, sem um eixo norteador que dê unidade às instituições escolares, corremos o risco de perder, no processo pedagógico, a unidade dos conteúdos escolares. Outro risco seria perdermos a universalidade dos conhecimentos socialmente produzidos, na medida em que esta estrutura prioriza as particularidades de cada comunidade, de cada turma ou de cada educando em especial, embora elas não devam ser negadas. Uma das inquietações presentes neste contexto é: Qual a configuração da práxis pedagógica do professor e qual o seu compromisso profissional com o eixo central dos conhecimentos a serem trabalhados na escola, ou seja, os conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada etapa ou ciclo?

Em estudos realizados sobre as propostas curriculares alternativas, implantadas nas décadas de 1980 e 1990, Moreira (2000) destaca o movimento de renovação curricular instaurado nesse período com a intenção de melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras. O autor ressalta a ênfase dada à necessidade de redução das taxas de evasão e repetência, que penalizavam as classes populares na época, além do incentivo à maior participação da comunidade nas decisões do âmbito escolar, como busca de superação do autoritarismo das reformas anteriores.

De acordo com o documento de Goiânia, a proposta curricular deste município tem como referências: Arroyo (1992, 1999), Fazenda (1997), Freire (1999), Lima (2002), Machado (2002) e Torres (1995). Podemos afirmar que a proposta de Goiânia define que os conteúdos escolares passarão a ser selecionados com base nas fases de desenvolvimento humano e nas

necessidades daquele grupo social, favorecendo a flexibilidade curricular. É importante ressaltar que a seleção e elaboração de materiais didáticos se tornaram um grande dificultador para a concretização da proposta. O material didático mais utilizado nas escolas ainda é o livro didático e este é subdividido e organizado em séries anuais, fortalecendo a lógica gradeada e fragmentada da seriação, que se interpõe, contraditoriamente, à lógica dos ciclos de formação. A concepção de currículo inserida na proposta de ciclos de Goiânia o define como movimento, história e expressão de vida: “[...] o currículo é a expressão cotidiana do movimento que se estabelece entre os sujeitos que compõem o coletivo escolar” (GOIÂNIA, 2004a, p. 54). É importante ressaltar que se mantém viva, nesta proposição, a idéia de temporalidade, historicidade e pluralidade na construção do conhecimento.

No capítulo 4, item 4.3, o documento apresenta a alternativa de organização curricular na concepção dos ciclos: planejamento pedagógico orientado por Projetos de trabalho, subsidiado pela orientação teórica de Fernando Hernández (1998), Nilson José Machado (2002), Lúcia Lima da Fonseca e Maria Isabel Dalla Zen.

Projeto de trabalho é a opção metodológica mais presente na RME e fundamenta-se na participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de construção do saber (alunos, professores, pais), em todas as suas etapas. [...] Projetar é próprio da atividade humana, da sua forma de pensar em algo que deseja tornar real, portanto, projeto é inseparável do sentido da ação. (GOIÂNIA, 2004a, p. 55)

Fica explícito no documento que a organização curricular deverá ser orientada pela elaboração de projetos pedagógicos ao longo do ano letivo, de acordo com a realidade social de cada instituição. O que significa, de acordo com a proposta, organizar os educandos em torno de objetivos pré-definidos pelo coletivo. Isso se dará por meio de:

- a) contínua busca por novas estratégias de aprendizagem;
- b) participação dos educandos em todo o processo;
- c) realização de atividades práticas e experiências socializadoras;
- d) definição de objetivos em grupo;
- e) busca de temas apropriados a cada faixa etária;

- f) adoção de ações que favoreçam aos alunos comprometer-se, envolver-se, planejar e assumir responsabilidades diante da aprendizagem.

Segundo o texto do documento, essas proposições fundamentam a concepção de currículo desta proposta. Fica evidenciada a decisão de realizar mudanças significativas na metodologia de trabalho do professor, o que implica alterar a ação pedagógica do professor para que este possa atender aos objetivos de cada etapa do ciclo. Apesar de direcionar a proposta curricular para a elaboração de projetos pedagógicos, o documento da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia não limita as ações pedagógicas a esta metodologia de trabalho.

No final do capítulo 4, que traz algumas reflexões sobre a concepção de currículo, o texto afirma que “[...] cada unidade escolar tem a liberdade de propor unidades curriculares e metodológicas de estudo” (p. 57) e deve priorizar o respeito a cada fase de desenvolvimento humano, favorecer o desenvolvimento da autonomia do aluno e garantir a execução do trabalho pedagógico coletivo e solidário. Por último, ressalta a importância da socialização dos educandos e enfoca o valor do trabalho em equipe.

O coletivo de ciclo é ressaltado sistematicamente na proposta. Segundo o documento de Goiânia, “[...] fica estabelecida a necessidade e a importância da construção de um trabalho coletivo na escola como condição primeira na efetivação da proposta político pedagógica, a partir dos tempos da vida” (GOIÂNIA, 2004a, p. 36). E será esta equipe responsável pela elaboração e viabilização do currículo em cada unidade escolar.

3.4. Alterações significativas no processo de avaliação

A avaliação é o ponto mais crítico da proposta como um todo, pois é na mudança dos métodos e mecanismos de avaliação que se concentra grande parte da polêmica sobre os ciclos de formação, já que a proposta estabelece a enturmação dos alunos por faixa etária e elimina a possibilidade de reprovação

e retenção. Essa nova configuração requer alterações significativas na função e ação do professor e na instituição escolar.

Uma das grandes polêmicas vivenciadas na rede municipal de ensino foi a Resolução 061,³¹ do Conselho Municipal de Educação, que determinou, na gestão de 2001-2004, alterações no Projeto Escola para o Século XXI³², além de outras providências. Esse projeto foi responsável pela implantação dos ciclos no município de Goiânia. Segundo parecer da assessoria técnica, ficou definido que, a partir de 2003, o ciclo estava consolidado em todas as unidades escolares da rede municipal de ensino de Goiânia. Para isso, foram aprovadas algumas alterações no trabalho pedagógico, dentre elas uma nova organização do coletivo de professores, a equalização de carga horária e o agrupamento dos alunos por idade, respeitando-se os ciclos de desenvolvimento humano.

A proposta, como já nos referimos, elimina toda e qualquer possibilidade de retenção e reprovação do aluno, seja por apresentar dificuldades de aprendizagem ou por qualquer outro motivo. Isso fica claro quando extingue a retenção, determina a passagem de um ciclo para o outro e entre suas etapas e institui a matrícula inicial por faixa etária, com exceção apenas dos adolescentes de 12, 13 e 14 anos não alfabetizados, que devem ser matriculados no ciclo II. Outra mudança significativa, regulamentada nesta resolução, foi a alteração na periodicidade da avaliação, que passou de bimestral a trimestral, além da substituição dos Conselhos de Classe (característico da seriação, constitui-se no conselho por turma) por Conselhos de Ciclo (característico dos ciclos, constitui-se no conselho que abrange todas as turmas de cada ciclo). É certo que a legalização dos agrupamentos por idade altera significativamente a ação pedagógica da escola e, conseqüentemente, do professor de ciclo.

A escola pensada com base nos tempos da vida caracteriza-se como uma proposta pedagógica de rompimento com a concepção de avaliação presente na seriação. Nesta, o educando é avaliado pelo acúmulo de conteúdos ao longo da etapa avaliada e o processo avaliativo deve contribuir

³¹ Resolução aprovada em 2 de junho de 2003.

³² Neste período, 2003, o documento que delinear a Proposta Politico-Pedagógica dos ciclos na RME-GO, encontrava-se em fase de elaboração, portanto ainda não havia sido publicada. Desta feita, o documento norteador ainda era o Projeto Escola para o Século XXI, o qual sofreu pequenas alterações com a Resolução de junho de 2003, dentre elas a citada acima.

para o desenvolvimento das aprendizagens do educando, vinculando o ato de avaliar ao ato de ensinar e de aprender.

Nos ciclos, avaliar significa diagnosticar o nível de desenvolvimento do aluno com o objetivo de buscar alternativas de intervenção para favorecer a aprendizagem, e não quantificar o conhecimento adquirido pelo aluno em um determinado tempo. A avaliação, nesta proposta pedagógica, é diagnóstica e não mais somativa e classificatória

Somente é possível pensar em educação de qualidade significativa, se os educandos aprenderem e prosseguirem na sua experiência de escolarização. É isso só é possível se forem ressignificadas as práticas e as intervenções com os educandos, durante o processo ensino-aprendizagem, e não somente ao final de um trimestre, semestre ou ano. (GOIÂNIA, 2004a, p. 65)

A avaliação também respeita os tempos de desenvolvimento humano e suas diversidades e o educando deve ser avaliado em todas as suas dimensões, pois caberá ao processo avaliativo contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens. E caso isso não esteja ocorrendo de forma satisfatória, a responsabilidade recai sobre o coletivo do ciclo (equipe de professores), que deverá proporcionar situações de atividades diversificadas que favoreçam a aprendizagem deste educando, o que deverá ocorrer ao longo de cada etapa e não apenas no final.

Para contribuir com a reflexão acerca da concepção da avaliação nos ciclos de formação, recorreremos ao estudo de Dalben sobre a Escola Plural de Belo Horizonte:

[...] a proposta traz um conceito de avaliação, na perspectiva de inter-estruturação do conhecimento, entendendo a ação de avaliar como processual e reveladora das possibilidades de construção de um processo educativo mais plural. Se a educação é concebida como um direito à escola, não caberia a ela o papel de classificar, excluir ou sentenciar os alunos. A avaliação teria o papel de identificar os problemas, os avanços e as possibilidades de redimensionamentos e de continuidades. Ela se constituiria num processo investigador e formativo contínuo, em que os diversos atores, professores, alunos, pais, participariam ativamente. A proposta rompe, também, com a avaliação somativa, abolindo as notas como o critério de comprovação de um determinado produto previamente esperado. Propõe incidir sobre aspectos globais do processo ensino / aprendizagem, na forma de intervenção do professor, no projeto curricular da escola, na organização do trabalho escolar, na formação de identidades e de valores pessoais, num processo interativo no qual todos avaliam tudo e todos. (DALBEN, 1998, p. 72)

Em consonância com a concepção de avaliação da Escola Plural, a proposta de ciclos do município de Goiânia registra que o processo avaliativo apresenta características importantes, pelas quais a avaliação deve ser:

- a) *diagnóstica* - evidenciar os avanços, potencialidades e dificuldades e, a partir desta identificação, refletir e buscar subsídios e apontar novas estratégias de intervenção;
- b) *investigativa* - favorecer possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica e sobre a aprendizagem dos alunos;
- c) *processual e contínua* – deve ser realizada durante todo o tempo e não apenas no fim das etapas;
- d) *dinâmica* - devem-se utilizar diversos instrumentos e buscar a participação de todos envolvidos no processo de aprendizagem;
- e) *qualitativa e descritiva* - deve buscar identificar as aprendizagens nas suas diversas formas de manifestação e não apenas através da medição dos acertos e erros, o que significa descrever o processo de aprendizagem, com seus avanços e necessidades de investimentos.³³

A periodicidade desses registros passa a ser trimestral, como define a resolução nº 061, e o foco da avaliação, a análise da trajetória de cada educando e as ações que devem ser planejadas tomando-se por base este diagnóstico. O registro da avaliação do educando passa a ser descritivo e realizado pelo coletivo de professores que acompanha cada turma.

O registro descritivo é imprescindível dentro de uma proposta de organização da escola a partir dos ciclos de desenvolvimento humano, uma vez que permite um olhar amplo e diagnóstico do desenvolvimento dos educandos, tanto individual como coletivo e por constituir-se num documento rico em dados, revelador das vivências pedagógicas entre educadores e educandos. (GOIÂNIA, 2004a, p. 64)

O instrumento utilizado para o registro descritivo da avaliação foi estruturado por representantes dos professores em reuniões nas Unidades Regionais e reavaliado em 2004. O documento contém a seguinte orientação:

³³ A concepção do processo de avaliação da proposta de ciclos da rede municipal de ensino de Goiânia encontra-se referendada teoricamente nos estudos de Luckesi (1995), Dalben (1998), Freitas (2003), Paro (2001) e Patto (1990).

Vale ressaltar que, nos ciclos de formação, não se trabalha com a idéia de reprovação ou aprovação, mas de aprendizagem para todos como finalidade precípua da escola e direito inalienável do educando. Dessa forma, não se prevêem rupturas dentro de cada ciclo ou entre ciclos, uma vez que o foco está no educando/sujeito e nas diversas ações pedagógicas que viabilizam a aprendizagem e que o coletivo de educadores deve planejar e programar no sentido de que sejam alcançados os objetivos estabelecidos para a garantia da efetiva aprendizagem de todos, respeitando as trajetórias educativas, os tempos, os ritmos e a cultura dos educandos. (GOIÂNIA, 2004a, p. 64)

Assim sendo, para aqueles que não alcançarem os objetivos definidos para aquela etapa, devem ser elaboradas propostas de trabalho pelo coletivo da instituição escolar, de modo que sejam propiciadas novas alternativas de aprendizagem. A proposição dessas novas formas de superação das dificuldades apresentadas tem como objetivo assegurar que estes educandos sigam acompanhando seus pares de idade ao longo do ciclo. Dessas orientações, depreende-se que, mais uma vez, fica a cargo do coletivo de professores a responsabilidade por todas as fases do processo ensino-aprendizagem, independentemente da realidade social na qual se insere cada aluno.

3.5. O professor

A concepção de professor não se encontra delineada em um item específico no corpo do documento. Ao apresentar, sistematizar e estruturar a proposta de ciclos no município de Goiânia, o documento analisado deixa evidenciado que esta é uma proposta político-pedagógica flexível, diversificada, e que procura respeitar os diferentes tempos da vida, organizando-os em ciclos de desenvolvimento. O professor/educador tem um papel fundamental na concretização da proposta.

O capítulo 3, denominado *A ressignificação do espaço escolar*, apresenta a estrutura e a organização do coletivo de professores nas unidades escolares. É clara a significativa ênfase no “[...] trabalho coletivo na escola como condição primeira na efetivação da proposta político-pedagógica a partir

dos tempos da vida” (GOIÂNIA, 2004a, p.36). Assim sendo, a ação do professor não mais se dará isoladamente na sala de aula, mas deverá estar integrada em uma ação conjunta de professores, coordenadores e diretores, os quais ficam diretamente responsabilizados pela implementação de ações pedagógicas que favoreçam o planejamento de novas metodologias para a aprendizagem de todos.

A referência ao trabalho coletivo dos professores está presente em todo o documento e aparece como ação norteadora do trabalho pedagógico não só na proposta de Goiânia, mas também nas demais propostas de ciclo incluídas na bibliografia. Azevedo, ao descrever a Escola Cidadã, experiência de ciclos de Porto Alegre, afirma:

Surge um novo modelo de organização escolar, onde os tempos e os ritmos de aprendizagem dos indivíduos são considerados e trabalhados. Os alunos são organizados por idade, novos espaços são criados (laboratório de aprendizagem, professor itinerante, turmas de progressão, sala de integração de recursos), o trabalho é interdisciplinar e coletivo. (AZEVEDO, 2001, p.151)

A descrição está em consonância com o texto da proposta de Goiânia:

Para tanto, a organização do espaço e do tempo escolar conta com um número maior de profissionais, compondo o coletivo de ciclo, uma estrutura organizacional que permite a realização do trabalho interdisciplinar, com momentos de estudo e pesquisa, de planejamento e integração da comunidade escolar, de ações didático-pedagógicas diversificadas, como o atendimento aos educandos, de forma individualizada. (GOIÂNIA, 2004a, p.36)

Fica claro, no documento da SME, que todas as ações realizadas na escola são decididas e encaminhadas pela equipe de profissionais que compõe o ciclo. Na mesma lógica, a responsabilidade pela aprendizagem do educando é atribuída à equipe que compõe a escola (professores, coordenadores e diretores), que deve viabilizar as ações coletivas que favoreçam o processo. Nos textos estudados, está dito que as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelo educando não são apenas de responsabilidade do professor, ou do aluno como na seriação, e sua superação deverá ser enfrentada e planejada de forma coletiva. Segundo o próprio documento, o aumento do quantitativo de professores, na estrutura organizacional da escola, permite a realização de um trabalho coletivo que favorece momentos de estudo, pesquisa, atendimento individualizado ao educando, implementação de ações

didático-pedagógicas diferenciadas, dentre outras ações. O aumento do quantitativo de profissionais cria condições para a efetivação do trabalho coletivo e supõe um rompimento com o trabalho individualizado e hierarquizado da seriação, além de possibilitar maior flexibilidade para o desenvolvimento dos projetos de trabalho e da organização curricular, colocando o educando no centro da proposta pedagógica.

Esta centralidade, enfatizada em todo o documento, e o fim da reprovação abrem caminhos para ações muito mais direcionadas à socialização deste educando e à sua inserção no meio escolar e social, do que à sua formação intelectual e cognitiva, apesar de ser uma proposta que nega, reiteradamente, desconsiderar os conteúdos escolares.

Desenvolver a proposta curricular a partir dos Ciclos de Formação e do Desenvolvimento Humano, conforme fora explicitado, implica uma prática educativa voltada para a formação integral do ser humano, numa perspectiva de emancipação, o que pressupõe uma reestruturação curricular capaz de vencer a fragmentação dos conteúdos organizados sob a lógica etapista da seriação, que favorece apenas o acúmulo de informações, muitas vezes desprovido de significados para o educando e geralmente desvinculado do contexto sociocultural onde este se insere. (GOIÂNIA, 2004a, p. 55)

Na mudança do eixo condutor do processo educativo para a centralidade no educando, configura-se uma mudança significativa da ação pedagógica do professor no delineamento da proposta de ciclo, exigindo deste profissional a realização constante de um trabalho coletivo, uma postura mais flexível e o direcionamento de suas ações pedagógicas para o processo de desenvolvimento humano. Ao professor, que antes era detentor do conhecimento produzido e sistematizado e responsável por sua transmissão, agora caberá dar sentido ao processo de aprendizagem. De acordo com Arroyo (2002, p.54), “[...] a recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos.” Numa tentativa de romper com a seletividade e a fragmentação dos conteúdos e grades curriculares da seriação, instaura-se a busca por sentido, significado e prazer na aprendizagem, baseada no ideário de construção de uma proposta mais flexível, inovadora e alternativa.

Assim, os conteúdos escolares não são mais definidos pelas secretarias de educação e instituições governamentais, mas pelo coletivo de profissionais que compõe o ciclo, o que significa maior autonomia e, ao mesmo tempo, maior responsabilização do coletivo da escola³⁴ não só pelo sucesso do educando e da proposta, mas também por seu fracasso, caso ocorra.

Mas com quais conhecimentos sistematizados os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano devem trabalhar? Com aqueles conhecimentos organizados, selecionados e construídos pelo coletivo de profissionais que compõe os Ciclos. Não se trata mais de um pensar individual. Trata-se, agora, de compreender quem são os educandos, que tipo de trabalho atende suas necessidades e que tipo de sujeito se quer formar. Isso implica a necessidade de selecionar os conhecimentos sistematizados, tendo como princípio aquilo que é fundamental e necessário que se aprenda de acordo com cada fase do desenvolvimento humano e contextualizá-los historicamente. (GOIÂNIA, 2004a, p. 53)

Está a cargo do professor, na condição de profissional da educação básica, saber o que é necessário para cada fase do desenvolvimento humano. Com base nesse conhecimento, cabe a ele selecionar os conhecimentos sistematizados e relacioná-los com a realidade da comunidade e, assim, definir os conteúdos a serem trabalhados em cada etapa. Em relação a isso, persiste o questionamento: Como saber o que é necessário a cada fase do desenvolvimento humano?

A proposta de ciclos de formação do município de Goiânia aponta formas de organização e estruturação do quantitativo de professores que irão compor cada coletivo de ciclo, mas não explicita conteúdos mínimos por ciclo e nem mesmo objetivos mínimos a serem alcançados.³⁵ Além do mais, fica a

³⁴ Nos ciclos, o Coletivo da escola é representado pelos professores pedagogos, professores das diversas áreas do conhecimento, coordenadores e diretores. Já o Coletivo de ciclo abrange apenas os profissionais que atuam em cada etapa do ciclo: **Coletivo do ciclo I** – professor pedagogo, professor dinamizador, professor de Educação Física e coordenador do primeiro ciclo; **Coletivo do ciclo II** - professor referência (pedagogo), professores das diversas áreas do conhecimento que compõem este ciclo, coordenador do segundo ciclo; **Coletivo do ciclo III** - professor referência (pedagogo), professores das diversas áreas do conhecimento que compõem este ciclo, coordenador do terceiro ciclo. É importante ressaltar que o coordenador de ciclo e o diretor da escola são representantes do grupo de professores, eleitos anualmente.

³⁵ No documento *Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia*, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em dezembro de 2000, no final da gestão anterior, estão sistematizados os objetivos mínimos a serem alcançados por ciclo, fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). “A indicação de habilidades a desenvolver-se com os/as educandos/as no ensino fundamental tem, nos objetivos por áreas, orientações para que todos os envolvidos no processo selecionem conteúdos e metodologias significativas, traduzindo-as em preocupação com a formação integral do/a educando/a” (CONSELHO

cargo do coletivo a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar, também sem nenhum delineamento da SME. Na proposta aprovada em 2004, fica clara a decisão de realizar a flexibilização curricular, porém não encontramos no texto respostas explícitas para questões como: O corpo docente de cada unidade escolar definirá quais serão estes conteúdos e objetivos, no início de cada ano letivo, independentemente de diretrizes e orientações gerais da Secretaria ou do MEC? A equipe terá como referência apenas as suas necessidades locais?

Esta nova organização escolar mais flexível desencadeia algumas preocupações já apontadas por Oliveira:

Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades. A autonomia da escola resulta também em maior autonomia dos envolvidos, em especial os professores. (OLIVEIRA, 2007, p. 357)

O fato é que a autonomia do professor e da escola passa a ser também sinônimo de responsabilização pelo sucesso ou fracasso do educando, da proposta, do desempenho profissional, da instituição e, na esteira, referenda a “desresponsabilização” do Estado com a qualidade da escola. Oliveira, ao realizar estudos sobre o sistema de ciclos implantado em Minas Gerais em 1998, faz a seguinte afirmação:

Essa medida, entretanto, vem provocando resistência entre os próprios profissionais da educação, que consideram temerário adotar uma organização escolar que exige mudanças radicais nas relações entre ensino, aprendizagem e avaliação, sem construir as bases efetivas para isso. Tais bases deverão ser efetivadas a partir da capacitação de professores, da generalização de condições materiais das escolas, do investimento em infra-estrutura adequada, como biblioteca, laboratórios e outras condições indispensáveis ao bom desempenho do ensino. Sem essas bases asseguradas, corre-se o risco de se aprofundarem ainda mais as distinções no interior da rede. (OLIVEIRA, 2001, p. 86)

Essas observações revelam as preocupações e resistências dos professores de Minas Gerais com relação à implantação da nova proposta que traz mudanças significativas no processo pedagógico e na atuação dos profissionais da educação.

De acordo com a proposta de Goiânia, cabe à equipe de professores, ou seja, ao coletivo, organizar, selecionar, construir e definir os conteúdos e conhecimentos que serão trabalhados em cada etapa do ciclo. O trabalho visa ao atendimento das necessidades específicas daquele grupo de educandos, contando, inclusive, com a participação do educando e da comunidade no processo. A organização curricular não é mais gradeada e fragmentada, implica numa prática educativa voltada para a formação integral do ser humano e pressupõe uma organização curricular vinculada ao contexto sociocultural do educando.

Na Escola Cidadã,

O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com ele seus conflitos, invenções, curiosidades e desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando sua individualidade. (AZEVEDO, 2000, p.101)

Em consonância com o documento de Goiânia, propõe a flexibilidade curricular, indica como alternativa de organização curricular os Projetos de Trabalho e busca promover a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de construção do saber em todas as suas etapas, como também já foi referido anteriormente. De certa forma, este modelo implica a participação e o direcionamento do educando no processo ensino-aprendizagem e, curiosamente, ao professor parece caber uma função muito mais de organização, ordenação e atendimento às “necessidades” e curiosidades do educando do que uma postura teórica rígida de investigação, pesquisa, estudo metódico e didático, que se traduz na teorização e sistematização dos conhecimentos. Parece haver uma inversão de papéis e o educando passa a ser o condutor do processo pedagógico e não mais o professor.

Desta forma, os conteúdos e temas que eram estabelecidos pelo professor, agora passam a ser definidos a partir das necessidades, expectativas do coletivo da turma ou da escola. E, assim, o educando, sob orientações de seus professores, busca e consegue informações, lê, conversa, faz investigações, formula hipóteses, anota dados, calcula, reúne o necessário para a solução de conflitos cognitivos e, por fim, converte tudo isso em ponto de partida para ampliação de novas estruturas de pensamento, de conhecimento. (GOIÂNIA, 2004a, p. 56)

Do ponto de vista de Mainardes (2007), a proposta de ciclos traz melhorias significativas nas condições de trabalho do professor:

No que se refere à melhoria das condições de trabalho, deve-se destacar a inclusão de um horário de planejamento na carga horária semanal dos professores, a contratação de mais professores, os investimentos na aquisição de materiais pedagógicos e livros infantis, as melhorias na infra-estrutura das escolas, os repasses de recursos financeiros para as escolas, a melhoria significativa da merenda escolar, a criação de laboratórios de informática, a doação de uniformes e mochilas para todos os alunos e, ainda, a doação de material escolar. Como resultado, houve uma melhoria considerável no ambiente escolar. (MAINARDES, 2007, p.169)

É claro que essas melhorias não se configuram de forma ordenada e uniforme em todas as redes de ensino, nas quais os ciclos foram implantados, muito menos em todas as escolas cicladas. E ainda surgem questões como esta: Até que ponto as alterações implantadas na estrutura da organização escolar em ciclos podem se configurar em melhoria na qualidade do ensino público? Não estaria a problemática do fracasso da escola pública brasileira engendrada em questões históricas, econômicas, políticas e sociais, que extrapolam a reordenação dos tempos e espaços escolares? Patto (1996), em estudo no qual faz ampla discussão sobre o fracasso escolar e aborda as questões históricas brasileiras, apresenta elucidações a este respeito já no início de seu texto:

A reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta. Este problema revela-se tanto mais grave quanto mais a análise dos números referentes às décadas passadas indica sua antiguidade e persistência: estatísticas publicadas na década de trinta já revelam não só os altos índices de evasão e reprovação mas o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro. Ao longo dos sessenta anos que nos separam do início da instalação de uma política educacional no país, sucessivos levantamentos revelam cronificação deste quadro de coisas praticamente imunes às tentativas de revertê-lo, seja através de sucessivas reformas educacionais, seja através da subvenção de pesquisas sobre suas causas, seja pelo caminho de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais. (PATTO, 1996, p.1)

Após refletir sobre as questões legais e políticas desenhadas ao longo da história da educação brasileira e dando continuidade à investigação sobre o fracasso escolar, a autora traz a seguinte argumentação a respeito da implementação da Lei 5.692/71:

A análise dessa publicação governamental evidenciou mais dois aspectos que convém mencionar: primeiro, a permanência, nos últimos cinquenta anos, de altos índices de evasão e repetência na escola pública elementar; segundo, a recorrência, durante décadas, de descrições de determinados aspectos do sistema escolar e de recomendações que visam alterar o quadro descrito. Inúmeras passagens levam à sensação de que o tempo passa mas alguns problemas básicos do ensino público brasileiro permanecem praticamente intocados, apesar das intenções demagógicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores. (PATTO, 1996, p. 106)

Continuando com a reflexão em torno do professor, é importante registrar também, neste estudo, que a questão da responsabilização do professor pelo fracasso escolar não é dado novo e muito menos posto a partir das propostas de ciclo:

A questão da qualificação do corpo docente também está em pauta; sobre isso dizia um educador brasileiro: "Precisamos cuidar da produção de nossas escolas normais, visto que são cada vez mais freqüentes os maus professores diplomados por elas. Algumas, ao que parece, não se preocupam com as técnicas de ensino, seus discípulos se formam sem terem tido, nesse assunto, a mais breve experiência. O resultado é o que se vê nas estatísticas: 50%, 60 % dos alunos primários desses mestres novatos não conseguem promover-se [...]. Não será porventura um crime contra a criança confiá-la a professores em tais condições? Preocupação revelada por Almeida Júnior (1957, p. 15) no I Congresso Estadual de Educação, realizado em Riberão Preto (SP), em 1956, que continua válida para a situação atual do ensino normal trinta anos depois. (PATTO, 1996, p.108)

Seguindo o curso da história, sabemos que as alterações propostas pelo ciclo de formação nas décadas de 1980 e 1990, após a LDB, referem-se ao professor e à forma de organização e realização do trabalho pedagógico. É necessário ressaltar que, dentre as alterações apresentadas na proposta de ciclos de Goiânia para o coletivo de professores, a inclusão do horário de planejamento coletivo, garantido ao professor na sua carga horária de trabalho, representou perda de tempo escolar e de horas de aula para os educandos. Contraditoriamente, a garantia do planejamento coletivo da escola acarretou a necessidade de dispensar os alunos toda sexta-feira nos dois últimos horários da semana.³⁶ A contradição da proposta está no fato de que defende a escola como direito e garante aos professores a realização do planejamento coletivo, mas dispensa os alunos da sala de aula.

³⁶ Este é um dado que não se encontra registrado nos documentos, mas que vivenciei como profissional da rede municipal de ensino de Goiânia.

Dando seguimento à discussão acerca da posição dos professores em relação aos ciclos, Mainardes (2007) também registra que, na maior parte dos diversos estados brasileiros nos quais a proposta de ciclos foi implantada, há resistência significativa dos professores.

Na literatura sobre escola em ciclos no Brasil, o argumento da resistência dos professores aos ciclos tem sido extensivamente utilizado para explicar porque os professores tendem a rejeitar a política de ciclos, a incorporar as mudanças propostas pela política de modo superficial ou ajustar a política às suas crenças e práticas anteriores. [...] A implementação dessa política como regime de verdade parece não somente inibir as possibilidades de executá-la de forma mais democrática, mas também contribui para reforçar o distanciamento entre as intenções da política e sua prática, assim como o distanciamento entre a visão dos dirigentes das secretarias de educação e dos profissionais que atuam nas escolas. (MAINARDES, 2007, p.177)

As mudanças implantadas na estrutura e organização da escola em ciclos exigem muito dos professores: são alterações no planejamento das atividades escolares, na enturmação dos alunos, na elaboração curricular, na seleção e confecção de materiais, na organização da equipe em grupos de trabalho, na redistribuição de carga horária, sem falar da nova roupagem dada à avaliação escolar. Essas alterações, realizadas sem a participação e o envolvimento dos professores, acabam gerando insegurança, intranquilidade na realização do trabalho pedagógico e a não-adesão à proposta por parte dos professores, embora não seja esta a única justificativa para a resistência.³⁷ Apesar da forma pela qual foram implantados os ciclos no município de Goiânia no ano de 1998, fica demonstrada a intenção da gestão 2001-2004 de realizar uma administração mais democrática e participativa. Esse propósito é o que se encontra registrado nos documentos da SME: Proposta Político-Pedagógica da Infância e da Adolescência, Ações e Concepções 2001-2004 e Plano Municipal de Educação – Fórum Municipal de Educação – Goiânia, 2004.

Na esteira desta lógica, a proposta de ciclo parece convocar os professores a participar da elaboração do currículo escolar, mas essa participação, tida como autonomia, não fica muito explícita ou definida e a forma como isso se dará parece confusa e mal delineada. Nos textos e

³⁷ Acerca da implantação dos ciclos em Goiânia, Mundim (2002) apresenta esclarecimentos sobre o processo vivido na SME, no período anterior a elaboração da proposta aprovada na gestão 2001-2004.

documentos analisados, ficam indefinidos os princípios norteadores e não estão claros os conteúdos mínimos da proposta. Ao mesmo tempo em que responsabilizam a equipe pedagógica por sua elaboração, afirmam a necessidade de que os ciclos sejam regulamentados pelo sistema que poderá definir os objetivos de final de ciclo, assegurando assim certa unidade entre as instituições. Acerca da questão curricular, observa Knoblauch:

E também como ocorre na proposta de Belo Horizonte e na de Porto Alegre, a escolha dos temas a serem discutidos está a cargo de cada escola, de forma que o currículo propriamente dito deve ser construído em cada estabelecimento escolar. (KNOBLAUCH, 2004, p. 61)

De acordo com a autora, o município de Curitiba segue a mesma proposição e sua Secretaria Municipal de Educação define as diretrizes curriculares sob eixos norteadores, mas o documento não apresenta os conteúdos com os quais cada área deve trabalhar; definindo apenas a concepção de cada área do conhecimento e os objetivos de cada ciclo. Estes objetivos são norteadores do trabalho de reorganização curricular de cada instituição escolar, que deve manter a preocupação em articular o trabalho pedagógico com os problemas enfrentados na comunidade cotidianamente, redefinindo, assim, a atuação pedagógica do professor nas escolas cicladas. A definição do currículo fica a cargo da equipe de professores, o que lhe concede maior autonomia na definição dos conteúdos escolares.

Neste sentido, a proposta de ciclos apresenta uma preocupação em solidificar mudanças significativas no processo de avaliação, na elaboração do currículo e, conseqüentemente, no trabalho realizado pelo professor. Alterações que trazem conseqüências significativas no desenvolvimento do trabalho docente, dentre as quais caberá ao professor assumir as mudanças em todo o processo educacional e na sua atuação em sala de aula. Fica explícito que o coletivo de professores se torna responsável pelas mudanças necessárias, inclusive as curriculares.

No documento da SME, que mantém a mesma proposição de autonomia curricular para as escolas, a elaboração curricular será orientada por três eixos: a concepção de currículo, a fase de desenvolvimento humano e a formação do educando.

Assim, cada unidade escolar tem a liberdade de propor unidades curriculares e metodológicas de estudo, que respeitem as experiências significativas de cada fase do desenvolvimento humano e que favoreçam a autonomia e a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e a socialização dos educandos. (GOIÂNIA, 2004a, p. 57)

Esta liberdade de organização curricular, denominada flexibilização curricular, e a conseqüente responsabilização da equipe de professores é patente também nos textos de Perrenoud:

Paradoxal seria impor instrumentos de vanguarda, fontes de profissionalização, por meio das formações de massa independentes dos projetos estabelecidos e dos contextos locais. Pode-se temer que os novos objetivos-núcleos e outras bases de competências, por mais bem feitos que sejam, não coincidam com os planos de estudos nas gavetas se não resultam de uma construção feita pelos próprios profissionais em nível de um estabelecimento ou de uma equipe de ciclo. Não se podem encarregar os professores de uma parte crescente da organização do trabalho (Perrenoud, 2002), encerrando-os em um currículo fabricado inteiramente sem eles. Cumpre que os sistemas educacionais assumam o risco de uma certa autonomia curricular concedida aos estabelecimentos e às equipes. (PERRENOUD, 2004, p. 90)

O que fica definido claramente pelo autor é a responsabilização da equipe de professores pela elaboração curricular e a centralidade da proposta na definição de objetivos amplos³⁸ de final de ciclo, como norte para as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas. As grades de conteúdos por níveis ou séries passam para segundo plano, uma vez que é superada a lógica da seriação de seqüenciamento e fragmentação curricular. Esse encaminhamento aparece não só na proposta político-pedagógica publicada pela SME, como também no Projeto Escola Para o Século XXI, piloto da implantação dos ciclos em Goiânia, elaborado pela gestão anterior.

No caso de Goiânia, a escola pensada com base nos tempos da vida passa a contar com um coletivo de professores composto por pedagogos e professores dos componentes curriculares específicos,³⁹ além de mais um

³⁸ A expressão *objetivos amplos* ou *objetivos-núcleo* é encontrada nos textos de Perrenoud. O conceito é baseado nas idéias de noção-núcleo de Meirieu, que recebem de Perrenoud a definição de conhecimentos essenciais que devem ser construídos a qualquer preço, em torno dos quais o resto se organizará mais flexivelmente. Seria o domínio de aprendizagem central, em torno da qual as outras se organizariam como satélites. Para maior aprofundamento, ver Perrenoud (2004, p. 83).

³⁹ São os professores das diversas áreas do conhecimento, dentre elas História, Geografia, Matemática, Educação Física, Artes, Língua Estrangeira, Português e Ciências. O grupo

professor coordenador⁴⁰ que é eleito pelo coletivo. Esta equipe pedagógica, juntamente com a direção da escola, é responsável pelos seguintes atos: organização e definição dos objetivos de cada ciclo, elaboração das atividades pedagógicas, organização e reordenação dos tempos escolares e projetos a serem desenvolvidos, direcionando “[...] o foco do trabalho para o desenvolvimento global do educando, considerando-se os interesses dos alunos e as características de cada fase de desenvolvimento humano” (GOIÂNIA, 2004a, p.46).

Observam-se divergências pedagógicas, teóricas, políticas e de estruturação entre as diversas propostas de ciclo que se configuram no país: ciclos de progressão, ciclo básico, ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, ciclos plurianuais, ciclos de formação e desenvolvimento humano. Contudo, ao aprofundarmos nossos estudos, percebemos a existência de algumas diretrizes comuns que perpassam todas as propostas, entre as quais se destacam: fim da reprovação, centralidade no educando e na aprendizagem e flexibilidade curricular, ainda que de forma diferenciada e com visões divergentes entre si.⁴¹ O direcionamento do trabalho pedagógico é sempre centrado na individualização dos percursos, com ênfase na diversidade e na inclusão. No entanto, as propostas implantadas apresentam distanciamentos e aproximações entre si, que devem ser analisadas.

Ao centralizar a proposta no educando, acredita-se que o ciclo se coaduna com a idéia de individualização dos percursos de formação, proposta por Perrenoud (2004). O autor não se refere ao tema do respeito às fases de desenvolvimento humano, mas, ao propor a individualização dos percursos, defende a redução do fracasso escolar pelo redimensionamento dos objetivos de final de ciclo, de modo que quase todos os alunos possam atingi-los ao mesmo tempo; apoiando-se, assim, na idéia de que há alunos mais rápidos e mais lentos. Na sua ótica, “[...] desistindo de jogar com o tempo, deve-se

formado é definido pelo coletivo da escola, conforme critérios já estabelecidos, que se baseiam, principalmente, no número de turmas de cada ciclo.

⁴⁰ Ressalta-se o uso do designativo *professor coordenador* para a função de coordenador pedagógico da escola. O professor coordenador é eleito anualmente pelo coletivo de professores da escola e deve ser escolhido entre um dos membros deste coletivo, conseqüentemente sua vaga será assumida por outro professor.

⁴¹ Novamente ressaltamos estudos acerca dessa diferenciação. Freitas (2003) delimita claramente as divergências entre as propostas de ciclo e progressão continuada. Outro autor que faz esta diferenciação é Mainardes (2007).

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). Diferenciar ou individualizar percursos seria propor a alunos diferentes, diferentes situações de aprendizagem em razão de sua progressão. Paralelamente, quando os ciclos de formação propõem a flexibilização curricular e o atendimento individualizado, reiteram na organização escolar o tema da diferença nos percursos dos alunos.

Neste contexto, é preciso atentar para a questão do redimensionamento curricular. A proposta de Perrenoud (2004) parte do princípio de que caberá ao corpo docente da escola minimizar os objetivos e as expectativas para evitar o fracasso escolar. Ou seja, para reduzir o fracasso escolar é preciso tornar os programas mais leves, permitindo que os bons alunos avancem mais rapidamente e os alunos mais lentos tenham mais tempo e maiores possibilidades.

Em outras palavras: a instalação de ciclos plurianuais não é uma estratégia plausível de democratização a não ser quando acompanhada de uma revisão curricular que diminua as expectativas. Isso só é possível quando um governo consegue desenvolver uma política de democratização, sem fazer excessivas concessões aos que denunciam a “diminuição do nível” e o “fim das elites”. (PERRENOUD, 2004, p. 98)

De acordo com o autor, as classes populares terão acesso à educação mediante a flexibilização curricular, que significa minimizar expectativas e redimensionar objetivos. Embora essa concepção não esteja registrada em algumas propostas, como a de Goiânia, parece certo que isso ocorra nas escolas cicladas, uma vez que a escola deixa de ser lócus de transmissão do conhecimento, como na tão criticada seriação. Pode-se, então, afirmar que a proposta de ciclos favorece a ampliação do acesso à escola básica e facilita a permanência do aluno na escola. No entanto, reduzir os índices de evasão e repetência não significa garantir o direito à educação. Como veremos, o ciclo pode funcionar como via de adaptabilidade do indivíduo à sociedade, assim como na seriação.

A repetência é vista como grave, sobretudo porque se acredita que a educação é uma questão estratégica para os novos rumos da economia, e esse é o segundo ponto da justificativa dos ciclos, ou seja, a economia e o processo produtivo necessitam de um novo tipo de trabalhador que tenha como características principais, a adaptabilidade a novos processos produtivos e a criatividade para solucionar problemas diários. (KNOUBLACH, 2004, p. 54)

Cabe perguntar: A proposta de ciclos tem como objetivos adaptabilidade ao mercado e formação de trabalhadores ou formação humana e concretização do direito à escola básica? Ao que parece, de acordo com estudos no capítulo um, desta pesquisa, a proposta de ciclos atende à demanda da economia de capital, na medida em que supera a seletividade do processo educacional, garantindo maior equidade⁴² e produtividade⁴³ do sistema público escolar, uma perspectiva neoliberal. Mas também pode se constituir como um novo sistema educacional que estabelece uma nova reordenação dos tempos e espaços escolares com o objetivo de garantir o direito à educação básica pública e de qualidade.

Apesar de as propostas de ciclo reiterarem a aprendizagem como foco das atividades escolares, não há garantias de uma ação política que resulte em real democratização do saber, universalização dos saberes socialmente produzidos e formação intelectualizada e cultural da população. Na verdade, o que existe são intencionalidades muitas vezes contraditórias.

A crítica à seriação gera uma necessidade de redimensionamento curricular que afeta, significativamente, a concepção de professor e sua atuação na escola, e esta alteração pode ser perigosa e contraditória. Observa Perrenoud: “Só o mundo escolar não compreendeu que, construindo a escola básica como uma imensa propedêutica aos estudos universitários se empobrecia a sociedade, sem melhorar sensivelmente o nível das elites!” (2004, p. 99). Dever-se-á equalizar uma escola para a elite e outra adequada à classe popular? É isso que se traduz como garantia de direitos? Se assim for, à escola organizada em ciclos caberá a responsabilidade de “[...]”

⁴² No capítulo primeiro deste trabalho já fizemos uma reflexão acerca do conceito de equidade.

⁴³ Como já afirmamos no capítulo primeiro deste trabalho, repetência e evasão significam aumento significativo dos gastos públicos no setor da educação.

operacionalizar uma pedagogia diferenciada” (PERRENOUD, 2004, p. 95),⁴⁴ com base principalmente no redimensionamento curricular:

Se os ciclos não forem acompanhados por alguma revisão curricular, é indecente pedir aos professores que arquem sozinhos com os custos de uma redução do fracasso escolar e das desigualdades, ainda mais quando os recursos diminuem, e os espaços públicos escolares e as condições de trabalho ficam mais difíceis. O mínimo seria que a instituição fizesse metade do caminho, tornando o currículo mais razoável, o que colocaria em posição de convidar firmemente os professores a fazer a outra metade: conceber e operacionalizar uma pedagogia diferenciada, digna desse nome, desde que tivessem os meios e as competências para isso. (PERRENOUD, 2004, p. 99)

Implantada a proposta de ciclos, caberá aos professores dar-lhe continuidade. Entretanto, os meios dados aos professores para arcarem com o fracasso escolar, segundo Perrenoud, são a minimização das expectativas, a redução dos conteúdos e objetivos e autonomia para a revisão curricular. Não seria este o fundamento da acusação de ausência de conteúdos dirigida à proposta dos ciclos durante todo o seu percurso histórico, embora algumas experiências nacionais não tenham adotado Perrenoud como referencial teórico? E serão os professores os responsáveis por este quadro?

Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, não há indícios, no reordenamento das reformas educacionais, de direcionamento político (nacional ou internacional) para a melhoria das condições de trabalho e aumento dos recursos públicos que favoreçam os educandos e o trabalho docente. Ao contrário, a tendência é de diminuição de custos. Na proposta de Goiânia, o que conseguimos apreender foi que a melhoria das condições de trabalho é traduzida por organização do trabalho coletivo das instituições escolares e garantia de uma estrutura mais flexível e mais diversificada.

Para tanto, a organização do espaço e do tempo escolar conta com um número maior de profissionais, compondo o coletivo do ciclo, uma estrutura organizacional que permite a realização do trabalho interdisciplinar, com momentos de estudo e pesquisa, de planejamento e integração da comunidade escolar, de ações didático-pedagógicas diversificadas, como atendimento aos educandos de forma individualizada. (GOIÂNIA, 2004a, p. 36)

⁴⁴ Este tema é discutido mais detalhadamente em Perrenoud (2000).

É inegável que o aumento do quantitativo de professores em cada ciclo pode ser apontado como uma das possibilidades de melhoria das condições de trabalho, pois significa a garantia de mais tempo para planejamento, estudo e atendimento aos alunos, no entanto não é suficiente. Acesso a materiais didáticos de qualidade, produção de materiais e atividades diferenciadas, instalação da biblioteca escolar, melhoria das condições salariais, investimentos na formação profissional, dentre outros, são aspectos que também devem ser levados em conta.

Registra o documento que, no primeiro ciclo (alunos de 6, 7 e 8 anos de idade), o coletivo de professores é composto por um professor referência⁴⁵ para cada turma, um professor dinamizador⁴⁶ para cada quatro turmas (ampliando o quantitativo de professores que atuam no primeiro ciclo), o professor de educação física e ainda o professor coordenador do trabalho pedagógico que será desenvolvido. No segundo ciclo (alunos de 9, 10 e 11 anos), a escola conta com professores pedagogos e professores dos componentes curriculares específicos (professores das diversas áreas do conhecimento), separados em quatro áreas afins de conhecimento (expressão, ciências socio-históricas e geográficas, ciências físicas e biológicas, matemática, além da língua estrangeira) que são escolhidas pelo coletivo da escola. E o terceiro ciclo, que abrange o período da adolescência (12, 13 e 14 anos), segue os mesmos princípios do segundo ciclo, sendo o corpo docente composto apenas por professores das diversas áreas do conhecimento. É importante ressaltar que, nesta organização, há um número maior de professores do que de turmas. O objetivo é favorecer o desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo.

Neste trabalho, a literatura estudada apresenta a proposta de ciclos como inclusiva, uma vez que assegura atendimento aos menos favorecidos e

⁴⁵ No primeiro ciclo o professor referência é o pedagogo ou normalista; no período deste estudo, apenas 7,5% de professores da rede tinham formação de nível médio. No segundo e terceiro ciclos, o professor referência da turma pode ser o pedagogo ou um professor das áreas do conhecimento. O terceiro ciclo é composto apenas por professores das diversas áreas do conhecimento.

⁴⁶ De acordo com o documento da SME estudado, no ciclo I, a introdução do professor dinamizador atendeu a uma reivindicação dos professores feita em 2001, e teve como objetivo a ampliação do coletivo de professores do primeiro ciclo na tentativa de favorecer a aprendizagem, dinamizar e articular melhor o trabalho pedagógico, exercendo um trabalho em conjunto com o professor referência.

tem o propósito de garantir uma escola pública de qualidade. A formação integral do aluno é direcionada para uma perspectiva de atendimento individualizado ou diferenciado para aqueles que demonstram ter mais dificuldade de aprendizagem no decorrer do processo. Caberá, portanto, ao professor, ou melhor, ao coletivo de ciclo, lidar com as *diferenças* e as *dificuldades*, tais como elas se apresentam. Segundo o que encontramos na literatura, o papel do professor é direcionar estes alunos a uma “aprendizagem possível” focalizando o trabalho pedagógico na “individualização dos percursos”.

Acrescentemos uma dimensão a essa complexidade: uma organização do trabalho que otimizasse constantemente as situações de aprendizagem para todos os alunos aprofundaria sensivelmente as distâncias. Os alunos lentos ou em dificuldade progrediriam melhor e mais depressa do que em uma pedagogia frontal, mas isso seria mais verdadeiro para os alunos rápidos. Estes últimos se beneficiariam muito mais da otimização, na medida em que conseguem mais facilmente encontrar sentido nas tarefas escolares e administrá-las autonomamente. (PERRENOUD, 2004, p. 109)

Paralelamente, na proposta do município de Goiânia, o atendimento às dificuldades e diferenças consiste no reagrupamento dos educandos e no trabalho diversificado do professor dinamizador em conjunto com o professor referência. O reagrupamento é uma proposta de trabalho que procura reorganizar os grupos de educandos, aproximando, em momentos diversificados, limites e dificuldades com o fim de superá-los por meio de planejamentos, metodologias e atividades diferenciadas daquelas propostas no dia-a-dia.

Em momento algum, as condições socioeconômicas desses alunos são mencionadas. Mais que isso, desconsideram-se as condições, ou a falta delas; por exemplo, as dificuldades ou impossibilidades econômicas de acesso à cultura letrada, ao conhecimento científico produzido e às informações sociais. É como se as possibilidades ou impossibilidades de acesso desses alunos aos bens culturais, à tecnologia, aos meios de comunicação (revistas, jornais, livros) e a correlação dessas condições com o nível econômico das famílias não fossem fatores capazes de influenciar nas diferenças apresentadas entre os educandos das diferentes classes sociais. Ao mesmo tempo, supõe-se que a escola será capaz de suprir todas essas faltas.

No entanto, caberá aos professores, apesar dessas questões, garantir a individualização dos percursos dos alunos mais lentos e otimizar o percurso dos alunos mais rápidos. Deverão fazer isso por meio da revisão curricular, na qual são definidos os objetivos fundamentais de cada ciclo e as ações pedagógicas realizadas em cada unidade escolar. As condições de trabalho e a disponibilidade (ou não) de materiais pedagógicos não são levantadas ou discutidas. No entanto, a formação e a qualificação do profissional são pontos muito discutidos na escola. Um tema recorrente nas escolas da rede municipal de Goiânia, e que também aparece nos estudos de Mainardes (2007), é que os problemas nos ciclos e a não-efetivação da proposta são decorrentes da falta de formação dos professores, os quais desconhecem a concepção de ciclo. Segundo os próprios professores da rede, como evidenciam os estudos de Mundim (2002), não houve preparação para a implantação da proposta. Outro ponto é a afirmação de que os professores da rede são despreparados e faltam investimentos em cursos de formação e preparação.

Entretanto, segundo Arroyo, não seria possível formar para, posteriormente, implantar propostas.

É dominante a idéia de que toda inovação ou melhoria educativa deve ser precedida de um tempo longo de formação e caro preparo daqueles que vão implementá-la. [...]

Na organização dos ciclos não seguimos essa visão precedente de formação. Na medida em que vamos construindo propostas inovadoras, em que a organização dos ciclos entra como uma das inovações centrais, fomos questionando essa concepção e essa prática de formação. Fomos questionando o papel dos cursos e dos centros de aperfeiçoamento. Não separamos a equipe de coordenação pedagógica para planejar ações e a equipe de qualificação para previamente dar cursos. Não apenas porque essa visão polariza os tempos de pensar e fazer, de teoria e prática, os tempos de formação e de ação-intervenção, mas por algo muito sério ela carrega uma concepção de educador que prioriza domínios e competências pontuais. (ARROYO, 1999, p. 144)

Contudo, em meio aos questionamentos dos professores sobre essas mudanças e alterações do fazer pedagógico, das concepções de educador e educando e sobre o surgimento de novas formas de organização escolar, seguem gerações inteiras oriundas das classes populares que anseiam o acesso ao conhecimento letrado e científico. Posto que, o trabalho docente é fundamental na formação social dos indivíduos e dos grupos sociais e no

processo de desenvolvimento humano, consideramos o investimento em sua formação fundamental para implantação, continuidade e delineamento de toda e qualquer proposta político pedagógica, seja ela antes, durante ou posterior a sua implantação.

Neste sentido, a busca deve ser pelo reconhecimento de que os professores são sujeitos do conhecimento e que, como tal, é importante a centralidade no processo de sua formação, mesmo porque será o professor o maior responsável pela viabilização da proposta de acordo com o que fica explicitado na maioria dos documentos e bibliografia estudados.

Nos textos acerca dos ciclos de aprendizagem está dito que cabe à equipe de professores do ciclo garantir a aprendizagem do mínimo à maioria dos alunos *mais lentos*, o que significa propor “[...] um contrato de solidariedade aos pais da escola pública” (PERRENOUD, 2004, p.111). Segundo o autor, a aquisição dos conhecimentos socialmente produzidos passa a ser ação solidária entre escola e pais. É preciso atentarmos para esta perspectiva da educação solidária, pois estaremos, aos poucos, assumindo este discurso em nome de uma educação de qualidade.

Assim, caberá ao ensino público oferecer o mínimo sem se preocupar demasiadamente com o atendimento a todos, mantendo a idéia de equidade e solidariedade, e aqueles que não se enquadram nesta estrutura devem procurar, no setor privado, outro atendimento. “O serviço público é, de certa forma, um serviço mínimo, mesmo que o nível venha elevando-se ao longo das décadas para responder às transformações de nossas sociedades” (PERRENOUD, 2004, p. 111). O empenho dos professores deve se concentrar em “[...] levar todos os alunos a dominar os objetivos de final de ciclo, nem mais nem menos” (p.111). Desse modo, autoriza-se o professor a “[...] investir menos força e inteligência pedagógica e didática” (p.111) nos alunos que seguem normalmente o curso das aprendizagens. A proposta é investir naqueles que necessitam de um atendimento intensivo e constante, o que, segundo Perrenoud (2004), exige dos professores grande perícia pedagógica e didática.

Arroyo, um dos autores referenciados na bibliografia da proposta da SME de Goiânia, considera como eixo norteador da proposta de ciclos a

formação humana e, segundo o autor, o ofício de mestre encontra-se diretamente ligado ao desenvolvimento e à formação humana.

É provocador que pensadores de outras áreas venham nos lembrar de nossas cumplicidades, não tanto como conteúdos das disciplinas, mas com a infância. Como se estivessem a nos dizer: mestre, antes de tentar descobrir seu verdadeiro rosto pense no espelho que o reflete. Esse espelho, de longos tempos, é o caráter inconcluso do ser humano. Ser um possível e não um dado. Logo ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado de sermos humanos. Essa é a imagem mais pesada e inquietante que provoca amor e ódio. (ARROYO, 2002, p. 41)

Arroyo busca, na função de educador, a formação do ser humano possível, portanto, desse ponto de vista, a proposta de ciclos respeita as fases de vida do educando e estabelece uma relação entre “pedagogia e construção social da infância”, definidas historicamente. “O ofício de educar a adolescência será também um dever-ser como sempre foi o ofício de conduzir a infância” (ARROYO, 2002, p. 40). E continua o autor:

Reduzir essa tensa história do direito à Educação Básica universal ao domínio de habilidades, saberes, competências pontuais é empobrecer essa história. É empobrecer o ofício dos profissionais desse direito. Nesse reducionismo tão presente em nossa visão de escola e de seus mestres, aprender habilidades, saberes, competências, exige apenas que alguém domine essas habilidades e competências, domine a matéria e a ensine. Quando o objeto do aprendizado vai se reduzindo, empobrecendo a esse ponto, o ensinar e os ensinantes ficam empobrecidos. O magistério perde o sentido histórico, a escola como processo, como tempo de ensino-aprendizagem perde o sentido. Os conteúdos, a didática, a avaliação e a própria formação dos mestres se empobrecem. A perda do sentido do magistério para os docentes e da escola para os alunos pode ter uma de suas raízes mais fundas na perda do legado histórico do Direito à Educação Básica Universal como direito radical de todos a sermos humanos, a aprender a sê-lo. A escola passou a ser uma vivência pobre.” (2002, p. 54)

Diante dessa afirmação, a questão que se coloca é: Como garantir ou buscar a formação humana da infância e adolescência, proposta pelo ciclo, sem a garantia do direito à educação básica universal e ao domínio de habilidades, saberes e competências humanas desenvolvidas pela humanidade ao longo da história?

Segundo Arroyo (2002), cabe à escola mais do que a mera transmissão de conteúdos e habilidades, a escola é o lugar da humana docência. Para o autor, a escola é mais do que espaço de domínio e conhecimento dos saberes,

competências e habilidades humanas, é espaço de humanização. Se, como afirma Arroyo (2002):

Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestre desse humano ofício. (ARROYO, 2002, p.54)

Qual é então a finalidade da escola e do trabalho realizado pelo professor, nesta concepção? Arroyo responde que ao pedagogo caberá encontrar seu espaço de aprender a ser humano na relação com outros seres humanos, no confronto de gerações. No entanto, faz-se necessário refletir que este confronto entre gerações ocorre não só na escola, mas principalmente nos diversos espaços sociais e em todas as relações sociais estabelecidas pela criança e pelo adolescente. Contudo, esse processo de socialização ou de humanização pode ser dificultado ou inviabilizado, deixando crianças e adolescentes à margem desta sociedade, quando estes se encontram sem o acesso e domínio da linguagem, dos conhecimentos e dos saberes produzidos historicamente pela humanidade. Retomo aqui a reflexão acerca da centralidade do conhecimento nos processos educacionais escolares. É inegável que para termos acesso a eles, na estrutura social vigente, são necessárias a organização didática, a sistematização, a segmentação e a socialização desses conhecimentos, o que deveria ser traduzido como o trabalho realizado pelo professor na instituição escolar, favorecendo o processo de formação humana.

Portanto, faz-se necessário pensar a função da escola e do professor na sociedade vigente. E, na esteira dessa discussão, para refletir sobre a produção social do conhecimento humano, buscamos os estudos de Paro (2001, p. 20):

Na história da humanidade, a apropriação da herança cultural anterior sempre desempenhou papel central e decisivo sem a qual a própria construção do homem em sua especificidade seria inviabilizada. Nessa construção histórica, ao se propor o supérfluo e ao buscar realizá-lo, o homem mantém contato com a natureza e com seus semelhantes, produzindo conhecimentos, valores, técnicas, comportamentos, arte, tudo enfim que podemos sintetizar com o nome de *saber* historicamente produzido.

Segundo Paro (2001), para que a humanidade não tenha que reinventar tudo que já construiu, é preciso repassar o saber existente a cada nova geração, mediação esta realizada pela educação. Como o saber constituído historicamente pela humanidade não é biologicamente herdado, mas é apropriado socialmente, caberá à educação a “[...] atualização histórica de cada indivíduo” (p.21) e ao educador ser o “[...] mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana” (p.21). A escola é o local onde deve acontecer a educação sistematizada, “[...] objetivando prover os indivíduos de elementos culturais necessários para viver na sociedade a que pertence” (p.21). Nesta perspectiva a educação é posta como “[...] direito de usufruir do patrimônio constituído pela humanidade, construção que se deu, diga-se de passagem, às custas sempre dos trabalhadores de todas as gerações passadas e da presente” (p.23). No entanto, o que tem ocorrido é que a função da escola tem sido reduzida à formação para o trabalho e, por estar a serviço do capital, à preparação para o mercado de trabalho.

[...] à escola fundamental deve ser reservada a tarefa de contribuir, em sua especificidade, para atualização histórico-cultural dos cidadãos. Isso implica uma preparação para o viver bem, para além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho. (PARO, 2001, p. 22)

O que se coloca em questão é: Qual a função educativa da escola e qual a atuação do profissional da educação, no caso o professor, nos ciclos de formação humana?

Esta nova forma de ordenação dos tempos e espaços escolares redefine a atuação profissional docente e redimensiona sua especificidade na escola. Como em nenhum texto ou documento estudado encontramos explícita a concepção de professor na proposta de ciclos, ela foi sendo apreendida ao longo dos estudos e análises realizados.

Construímos o delineamento de um profissional que denominaremos *professor flexível*. Esta denominação não aparece em nenhum documento analisado e foi construída no aprofundamento do estudo. O *professor flexível* é aquele que atende às demandas postas pelas alterações em curso. O *professor flexível* exerce suas atividades (planejamento, avaliação, elaboração de projetos, etc.) em equipe, e não mais isoladamente, realizando um trabalho coletivo e solidário; reflete cotidianamente sobre sua prática e repensa as

estratégias e metodologias utilizadas, avaliando-as diariamente; rearticula todo o seu planejamento em prol da aprendizagem, colocando o educando na centralidade de todo o processo pedagógico e inserindo-o no contexto escolar, atentando sempre para suas necessidades individuais e coletivas; é capaz até mesmo de articular as discussões de sala de aula com as questões postas na comunidade. O *professor flexível* leva para o ambiente da sala de aula as questões sociais e locais desta comunidade, transformando-as em conteúdo vivenciado, pois está sempre bem informado e atento aos problemas da localidade em que está a sua escola e planeja coletivamente as atividades e projetos de trabalho significativos e contextualizados. Atende com eficiência a demanda dos pais e familiares. Também é capaz de flexibilizar os conteúdos e a grade curricular para atender às especificidades e necessidades de cada educando, realizando um atendimento diferenciado e, se preciso for, individualizado, aos grupos de educandos que dele necessitam. E, sobretudo, o *professor flexível* lida muito bem com a diversidade e a heterogeneidade que se configuram na sala de aula e é capaz de compreender sobre as fases de desenvolvimento da vida: infância, pré-adolescência e adolescência, respeitando-as e favorecendo seu desenvolvimento cotidianamente.

Avançando um pouco mais na discussão, registra-se, entre os professores, nas instituições escolares, no meio acadêmico e na sociedade, a existência de uma corrente defensora das propostas de ciclo e outra contrária. No entanto, este estudo não tem como finalidade analisar esta dicotomia, mas pensar acerca das contradições postas. É necessário desconsiderar a possibilidade de realizar afirmações positivas ou negativas acerca desta estrutura de reordenação dos tempos e espaços escolares instaurada em diversos municípios e estados de nosso país analisando-as isoladamente de um contexto econômico, político e social.

Ante esse quadro contraditório, resta perguntar: O que nós, professores da educação básica faremos diante desta realidade? Aceitá-la? Questioná-la? Adaptar-nos a ela? Ou existem possibilidades outras de construção? Abriremos mão de nossa possibilidade de intervenção social de forma crítica e autônoma, constituinte e constituída na luta pela garantia de uma escola pública, unitária, laica e gratuita? A história nos dirá. Porém, nesse processo de construção histórica revisitando o passado, tentando apreender esta realidade

e nos conscientizando de nossas ações no presente, podemos tentar, minimamente, ampliar a lente das proposições que se vislumbram e continuar a luta pela alteração do quadro da educação básica no Brasil e ao mesmo tempo da condição docente neste processo de construção social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar um estudo acerca da concepção de professor presente na Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, aprovada na Gestão 2001-2004, constituiu-se como o principal objetivo deste trabalho. É importante registrar que a pesquisa não se restringiu à análise do documento citado, e o percurso escolhido nos levou a buscar referenciais teóricos em alguns estudiosos do tema e respaldo nas demais propostas de organização em ciclos no país, com o objetivo de alcançar maior aprofundamento na reflexão a que nos havíamos proposto.

No decorrer deste estudo, algumas constatações foram sendo feitas, dentre elas a de que diversas propostas de ciclo foram estruturadas no país nas últimas décadas do século XX (1980 e 1990). Estas propostas apresentam diferenciações entre si, tanto em relação à sua implantação quanto à forma de organização, denominação, concepção e orientação metodológica, difíceis de serem explicitadas, pois contraditoriamente também vão se entrelaçando no delinear de alguns princípios. No entanto, todas elas tiveram origem em discussões acerca da eliminação da reprovação, desencadeadas ora pela necessidade econômica e política de alinhamento das políticas educacionais às orientações e determinações internacionais, ora pela busca de alternativas para minimizar os altos índices de reprovação e evasão, ora por estudos e pesquisas realizados nas áreas da psicologia e da educação e que apresentavam a repetência como obstáculo ao desenvolvimento do educando como pessoa, indivíduo, e cidadão, ou até mesmo pelo entendimento de que a escola seriada já se configurava como um dos grandes obstáculos para o desenvolvimento social e econômico do país por sua característica seletiva e excludente.

Nesse período, intensificou-se, no campo político, a defesa da flexibilização do projeto político-pedagógico referente ao percurso escolar,

estabelecendo a busca por alternativas no campo educacional que trouxessem respostas para a necessidade de ampliação do acesso à escola básica.

Na medida em que foi possível o aprofundamento desses estudos, buscamos apreender os nexos constitutivos da concepção de professor nos ciclos de formação. Disso decorreu a necessidade de compreender as implicações políticas que favoreceram a implantação e expansão dos ciclos no país e seu alinhamento às determinações dos organismos internacionais e de analisar até que ponto essa concepção exerce influências no redimensionamento do trabalho docente. Inicialmente, percorremos o histórico dos ciclos no Brasil e em Goiânia para compreendermos, historicamente, quais foram suas implicações para o professor. Passamos, então, a examinar a concepção de ciclos que vai sendo configurada nas demais propostas implantadas para, finalmente, retomarmos a análise do documento do município de Goiânia.

Na literatura indicada, até mesmo a denominação de ciclos apresenta diferenças, portanto encontramos: ciclo básico de alfabetização, progressão continuada, aprovação automática, ciclo de desenvolvimento humano, ciclo de aprendizagem, ciclo básico, dentre outras. Apesar das divergências teóricas entre ciclo e progressão continuada, denunciada por diversos autores estudados, a proposta de ciclos é tributária das primeiras propostas de eliminação da repetência, nomeadas como aprovação automática e progressão continuada.

A proposta de Goiânia, na gestão 2001-2004, foi motivada pela intenção política de implementação de uma gestão democrática e participativa. Embora tenham sido encontradas dificuldades para torná-la realidade, a tentativa desta gestão de garantir a participação dos professores e da equipe pedagógica da SME-GO resultou, segundo afirma o próprio documento, na produção coletiva da *Proposta Político-Pedagógica, do Plano Municipal de Educação* e do documento denominado *Ações e Concepções*.

Trata-se de uma tarefa árdua e complexa, porém necessária, compreender a configuração e o avanço da democratização do acesso à educação no Brasil, no contexto de abertura política e econômica do país e de avanço do ideário neoliberal, que traz consigo o discurso da centralidade da educação básica e da necessidade de sua ampliação e democratização, além

da implementação de políticas de equidade. Mesmo que não tenhamos chegado a nenhuma conclusão assertiva ou determinante, a busca pelo entendimento das relações políticas, econômicas e educacionais, nesse período, trouxe à tona questionamentos significativos para o aprofundamento da compreensão da lógica engendrada na concepção de ciclo e também de professor no ciclo, particularmente na realidade apresentada como recorte para este estudo.

A proposta de ciclos de formação consiste no reordenamento dos tempos e espaços escolares. Nesse contexto, reestruturam-se, principalmente, o currículo e a avaliação, sob a justificativa de garantir um percurso individualizado para os educandos, que são agrupados por faixa etária e têm garantido o direito de permanecer na escola e acompanhar seus pares da mesma faixa etária. Prioriza, assim, o respeito às fases da vida e ao desenvolvimento humano. Constituindo-se como ruptura das etapas anuais fragmentárias da seriação, a proposta se apresenta como deliberativa de maior autonomia para a escola e para o professor que, agora na condição de equipe, torna-se responsável pela aprendizagem dos alunos.

A escola que se fundamenta nos tempos da vida deverá considerar o educando, dar-lhe o tempo necessário para sua aprendizagem e respeitar os diversos ritmos de desenvolvimento individuais.

Evidencia-se, neste estudo, uma nova configuração do trabalho docente, que passa a ter como foco o educando e o desenvolvimento humano e não mais a distribuição dos conteúdos e disciplinas a serem trabalhados durante o ano letivo. Retira-se a centralidade dos conhecimentos e o foco educativo passa a ser o ritmo de cada aluno, considerado como sujeito sociocultural em desenvolvimento.

Isso significa afirmar que a mobilidade dos alunos na escola não mais será definida pela apreensão, ou não, do conhecimento e dos conteúdos escolares, mas cada agrupamento será formado com base nos interesses dos educandos e em suas semelhanças, ou seja, de acordo com a proximidade de faixa etária. Respeitam-se, assim, os ciclos da vida (infância, pré-adolescência, adolescência) e cria-se uma estrutura mais flexível e diversificada que possibilita maior respeito às diferenças. Tais alterações exigem uma mudança significativa da ação pedagógica do professor. Se na seriação o professor é

detentor do conhecimento e sua função é garantir a transmissão dos conteúdos distribuídos e sistematizados ao longo do ano letivo, nos ciclos o professor terá como alvos o sentido, o significado e o prazer da aprendizagem e deverá realizar um trabalho em equipe.

Pretendemos, com este trabalho, reafirmar a necessidade de repensar, analisar e questionar as propostas vigentes e concepções que vigoram subliminarmente às ações que se configuram no espaço escolar das escolas organizadas em ciclos, principalmente no que se refere ao trabalho docente. O objetivo é favorecer uma reflexão teórica que nos dê possibilidades de enfrentamento do aligeiramento e da depreciação profissional que os servidores docentes têm enfrentado ao longo das décadas. Minimizar a importância do papel do professor na transmissão e socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, na concepção de educador que sustenta esta pesquisa, é desconsiderar a importância e necessidade de uma atuação social sólida e teórica deste profissional no processo de constituição desta sociedade. De acordo com Frigotto (2003), o trabalho não se reduz a “fator”, mas é a forma pela qual o homem produz suas condições de existência, sua história e o próprio mundo em que vive.

A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos *homens de negócio* (Veblen, 1918) e os organismos que os representam. (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

Mais do que se comprometer com a eliminação do fracasso escolar, reduzindo os índices de evasão e repetência, caberá à escola e ao professor comprometer-se com o conhecimento produzido pela humanidade e com uma escola pública unitária, de qualidade, que busque no conjunto das relações sociais uma formação humana sólida, crítica e transformadora.

No entanto, de acordo com estudos de Oliveira (2003), existe um descompasso entre os que prescrevem os programas de reforma e os programas de formação de professores. Outro problema, segundo a autora, é que, a partir das reformas delineadas, o trabalho docente não é mais definido somente como atividade de sala de aula (como já apresentamos neste estudo), compreende, além da gestão escolar, o planejamento, a discussão coletiva e a elaboração do currículo e da avaliação, entre outras tarefas. Isso exige um novo perfil de profissional que dê conta da pedagogia de projetos, da transversalidade do currículo, das avaliações formativas, da gestão escolar e de outras exigências.

Sob o manto da novidade, essas exigências são tomadas como imperativo por estes trabalhadores. Como se não pudesse haver voz dissonante, acabam por submeter-se a um discurso sobre a prática que se confunde com a própria prática, num mimetismo, numa falsa pragmática. Os trabalhadores docentes convencidos de que devem responder a essas exigências, diante da constatação de que a realidade deveria ser melhor, e não encontrando os meios necessários para por em prática exatamente o que acreditam que seja esperado deles quer pelo governo, pelos alunos, quer pelos pais, quer pelos seus pares, encontra-se diante de enorme insatisfação. É sabido que a noção de competência mobiliza os trabalhadores no sentido de responsabilizarem-se pelo seu desempenho no trabalho; talvez por isso mesmo, quanto mais “reflexivo” e “competente” esse professor consiga ser, mais insatisfeito ele se encontra. (OLIVEIRA, 2003, p. 34).

Portanto, levantar problematizações acerca do trabalho docente e de sua concepção no contexto das propostas de ciclo implantadas no Brasil, tendo como referência a realidade do município de Goiânia, é necessário e vital para a solidificação da luta pela qualificação e valorização do profissional docente, principalmente no que diz respeito ao pedagogo. Neste contexto, é fundamental desvelar a lógica inserida nas propostas de ciclo, como reforma educacional que se declara como inclusiva e democrática. Muito mais do que apresentar respostas, este estudo se propôs a discutir e acabou por encontrar mais questionamentos ao tentar apreender a concepção de professor vigente na proposta de ciclos de formação humana.

Ao finalizar este estudo, o que conseguimos abstrair é que não existem respostas e que, mais do que nos posicionarmos contra ou a favor das propostas de ciclo e delinear o perfil do professor para esta modalidade de ensino, precisamos aprofundar estudos de modo que se possa descortinar os

avanços e retrocessos. A dinâmica social precisa ser entendida como histórica e inacabada, constituinte e constituída das relações econômicas e políticas.

Fica claro que ao professor caberá o ônus do sucesso ou do fracasso da proposta, mas ao mesmo tempo em que as dificuldades e entraves se interpõem, também são evidenciadas possibilidades de alteração da realidade, como a concessão de maior autonomia à escola e ao professor. Este, segundo o que se pôde depreender de todo o trabalho de investigação, pode ser definido como *professor flexível*, ou seja, aquele que revela ser: reflexivo, participativo, democrático, criativo, inovador, autônomo, responsável e envolvido com a proposta.

Podemos afirmar que a proposta de ciclos determina mudanças significativas no trabalho realizado pelo professor e que caberá a ele incorporar as mudanças em todo o processo educacional e na sua atuação em sala de aula. Nos ciclos, o trabalho docente é realizado pelo coletivo de professores, que se torna responsável não só pelas mudanças necessárias, inclusive as curriculares, como também pela própria continuidade da proposta.

No estudo realizado, identificamos contradições na proposta e no delineamento da concepção de professor: a implementação de ciclos no país se apresenta como promessa de educação inclusiva e democrática, que concede maior autonomia à escola e ao professor; no entanto, as alterações no sistema educacional, dentre elas maior flexibilidade curricular, nova forma de organização dos tempos e espaços escolares e concessão de maior autonomia à escola e ao professor, não são suficientes para garantir a efetivação do processo de democratização e universalização da escola básica. A promessa tem se convertido em ampliação do acesso, correção de fluxo, eliminação da repetência e garantia da possibilidade de permanência do educando no espaço escolar.

Entretanto, caberá ao professor comprometer-se com o processo de democratização da escola pública e com a garantia da socialização dos conhecimentos produzidos socialmente, com o objetivo de contribuir e participar, efetivamente, do processo de formação da humanidade e das gerações que a compõem. Mas esta é uma tarefa de difícil execução nesta sociedade e na organização escolar existente, seja ela seriação ou ciclo. Foi possível destacar que ao professor caberá o ônus do sucesso ou fracasso da

proposta de ciclos, mas além das dificuldades e entraves que se interpõe ao longo deste processo, a possibilidade de alteração da realidade está posta, abrindo caminho para questionamentos e discussões. No entanto, a concessão de maior “autonomia” à escola e ao professor pode se configurar em minimização dos conhecimentos e diminuição das expectativas do professor em relação à resultados. O descompasso existente entre o delineamento das políticas públicas educacionais, a formação⁴⁷ e participação dos professores motivam grandes preocupações acerca da profissionalização docente e da definição da concepção de professor no ciclo.

Embora não seja suficiente e esteja carregada de grandes entraves ideológicos, a proposta de ciclos ainda representa avanços em alguns aspectos, se comparada com a seriação. Por mais prejudicial que possa ser o fim da reprovação, no âmbito escolar, não cremos que suas implicações sejam nem mais ou nem menos graves do que a repetência, o que acreditamos é que a reprovação é excludente e seletiva. Apesar da seletividade e exclusão dissimulada, também perversa e insana porque maquia os dados reais, instaurada com a implantação dos ciclos no país, podemos afirmar que ao menos é garantido ao educando o direito de permanecer dentro da escola. É necessário deixar claro que isso não é suficiente e muito menos sinônimo de democracia e de garantia do direito à escola básica, mas é um fato que não pode deixar de ser considerado. Garantia de acesso é o mínimo. Mas o mínimo não pode ser não pode ser meta. É mínimo.

Também em relação ao trabalho do professor, apesar de toda a problemática engendrada, a concessão de maior liberdade para o redimensionamento curricular, para o planejamento e para a determinação de ações pedagógicas pode ser tratada como avanço e conquista. No entanto, deve-se dar continuidade à luta pela valorização profissional e pela retomada do conhecimento como instrumento, ferramenta de trabalho do professor e direito da humanidade.

Contentar-se com a garantia do acesso à escola e aceitar a política de “equidade” é contentar-se com o mínimo, com o insuficiente. No entanto, acreditamos que a lógica da seriação já não tem lugar nesta configuração

⁴⁷ Em relação à formação de professores, podemos constatar suas aproximações com a agenda internacional nos estudos de Paz e Sousa (2006).

social e econômica. Contudo, realizar uma leitura crítica das propostas de ciclo é fundamental para que possamos avançar nos processos de construção das políticas educacionais e contribuir para a luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Repensar os entraves políticos e econômicos interpostos nas questões educacionais significa buscar uma educação básica de maior qualidade neste país. Entender educação como direito e o conhecimento como construção social da humanidade é, provavelmente, o ponto de partida.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. **Ciclo básico**: o professor da escola paulista frente a uma proposta de mudança. 1989. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica-SP, São Paulo, 1989.

ANDRADE, I. R. **Ciclo básico**: da proposta transformadora de alfabetização à realidade de sua prática. 1992. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1992.

ARROYO, M. Ciclos de desenvolvimento e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), ano 20, n. 68, dez. 1999.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 6 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

_____. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

AZEVEDO, J. C. **Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

_____. Escola Cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.143-155.

BANCO MUNDIAL. (2006) **Relatório sobre o desenvolvimento mundial. Equidade e desenvolvimento**. Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial.

BARRETO, E. S. S.; MILTRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, nov. 1999.

_____. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n. 42, maio/ago. 2001.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

BARRETO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 126, set./dez. 2005.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Rede Municipal de Educação. **Escola Plural: proposta político-pedagógica**. Belo Horizonte: SME-BH, 1994.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Rede Municipal de Educação. **Escola Plural: proposta curricular**. Belo Horizonte: SME-BH, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394. de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CANESIN, M. T.; LOUREIRO, V. N. **A escola normal em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

CLÍMACO, A. C. A. **Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede de ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973)**. Goiânia: CEGRAF/ UFG, 1991.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para todos/Plano de Ação** para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - GOIÂNIA. **Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia**. Goiânia: CMG, 2000.

_____. **Resolução nº 061 de 02 de junho de 2003**. Goiânia: CMG, 2003.

CORAGGIO, J. L. **Desenvolvimento Humano e Educação: o papel das ONGs latinoamericanas na iniciativa da educação para todos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Declaração de Dakar**. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação reunida em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/Onu/educacao/Educacao.html>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

DALBEN, A. I. L. F. **A avaliação escolar**: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

DOURADO, L. F. **Democratização da escola: eleição de diretores, um caminho?** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1990.

_____. Plano Nacional de Educação: Avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro, 2006. p. 21-50.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas (SP): Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FERNANDO, H.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**; conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREITAS, L. C. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Revista Eccos Ver. Cient.**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, jun. 2002.

_____. A Internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, 2002.

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

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Escola Para o Século XXI**. Goiânia: SME-GO, 2000.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência**. Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia. Resolução n. 214, dez. 2004. Goiânia: SME-GO, 2004a.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação** – Lei nº 8.262, de 30 de junho de 2004, Fórum Municipal de Educação de Goiânia, agosto de 2004. Goiânia: SME-GO, 2004b.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino**. Aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia. Resolução n. 021, dez. 2000. Goiânia: SME-GO, 2000c.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ações e Concepções**. Goiânia: SME-GO, 2004c.

IANNI, O. **A Era do Globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **A sociedade global**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

KLEIN, Ruben. **Como está a educação no Brasil? O que fazer?**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 Jul 2008. doi: 10.1590/S0104-40362006000200002

KRUG, A. **Ciclos de Formação**: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KNOUBLAUCH, A. **Ciclo de aprendizagem e avaliação dos alunos**: o que a prática escolar nos revela. Araraquara: JM Editora, 2004.

LIMA, E. S. **Ciclos de Formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, N. J. **Educação, projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2002.

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

MAINARDES, J. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em Revista: a aprendizagem em diálogo com as diferenças**. Vol.3. Rio de Janeiro: Wak. Ed., p. 118 -239, 2008.

MÉSZAROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 100, p. 37-48, 1998.

MIRANDA, M. G.; REZENDE, A.C.A. **Eqüidade, Educação e Processos de Exclusão**. In: IX Encontro de Pesquisadores da ANPEd Centro-Oeste, 2008, Brasília. Anais do IX Encontro de Pesquisadores da ANPEd Centro- Oeste. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2008, v.1, p.1-16.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Educação & sociedade**, Campinas (SP), ano 21, n. 73,dez. 2000.

MONTEIRO, R. B. Resgatando o passado: o ciclo básico e a reprodução da reforma do ensino primário de 1967. 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1996.

MUNDIM, M. A. P. A rede municipal de ensino de Goiânia e a implantação dos ciclos de formação (1997- 2000). 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

NETTO, J. P.; BRÁZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, D. A. CEPAL e educação: ingerência política como orientação metodológica. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE SOCIOLOGIA (ALAS), 21.,1997, São Paulo. **Trabalhos apresentados**. São Paulo: ALAS, 1997.

_____. **Educação Básica. Gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000a.

_____. A gestão Democrática da Educação no Contexto da Reforma do Estado. In: FERREIRA e AGUIAR (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e eqüidade social. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PAZ, S. L.; SOUSA, R. C. R. Formação de professores no Tocantins: Aproximações com as orientações do Banco Mundial. In: SEMINÁRIO REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalho_eixo_tematico.htm>. Acesso em: 05 julho 2008.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**: Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAVIANNI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.

SOUSA, S. Z. et al. Progressão Continuada e Ciclos: fundamentos e implantação. In: KRUG, A. R. F. (Org.) **Ciclos em Revista**: A construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: Wak. Ed. v. 1, 2ª ed., p. 31-51, 2007.

TORRES, R. M. **Que (e como) É necessário aprender?** Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2. ed. Campinas (SP): Papyrus, 1995.

XAVIER, M. L. A Escola cidadã estruturada por ciclos de formação – reflexões sobre o projeto educacional do Município de Porto Alegre de 1989 a 2004. In: KRUG, A. R. F. (Org.). **Ciclos em Revista**. A construção de uma escola possível. Rio de Janeiro: Wak Ed., v. 1, 2ª ed., p. 52-67, 2007.

APÊNDICES

QUADRO HISTÓRICO DO SURGIMENTO DOS CICLOS NO BRASIL

APÊNDICE A - O SISTEMA DE CICLOS NO BRASIL ATÉ A DÉCADA DE
1980

Tabela 1 – Sistema de ciclos até a década 1980 - Brasil

ANO	LOCAL	PERSPECTIVA HISTÓRICA
Até 1890	Brasil	A maioria das escolas no Brasil era não-seriada, formada por grupos de alunos com diferentes níveis de aprendizagem.
1890	São Paulo	Criação dos grupos escolares de acordo com o nível de desempenho, com o sistema de promoção dos alunos de uma série para outra.
1900		1903 – primeiro grupo escolar Paraná. 1906 – primeiro grupo escolar Minas Gerais.
1920		Preocupação com os altos índices de reprovação e repetência e início do discurso de “promoção automática”.
1930	Brasil	“Ciclo” já aparecia na Reforma Francisco Campos (1930) e na Reforma Capanema (Leis Orgânicas de Ensino – 1942/1946).
1950/ 1960	Brasil	Intenso debate político-pedagógico acerca da promoção automática. Anísio Teixeira (1954) e Juscelino Kubitschek (1956) defensores da promoção automática. Almeida Júnior (1957) e Dante Moreira Leite (1959) também eram favoráveis apesar de algumas ressalvas tais como a preocupação com infra-estrutura das escolas e formação de professores.
1958	Rio Grande do Sul	Progressão Continuada Promoção por rendimento efetivo/ Grupo Escolar Experimental
1960	Brasil	Década marcada pelos altos índices de evasão e repetência.
1968	Pernambuco	Organização curricular por níveis de ensino/ flexibilização curricular
	São Paulo	Implantação de 2 ciclos (nível 1 – 1ª e 2ª séries/ nível 2 – 3ª e 4ª séries) Avaliação classificatória/ Reagrupamento dos alunos/ Classes de aceleração (1)
1970	Minas Gerais	Juiz de Fora – tentativa de implantação de avanço progressivo, experiência que se encerrou em 1973.
1970	Brasil	Lei 5.692/71 permite os “avanços progressivos”
1970 a 1984	Santa Catarina	Sistema de avanços progressivos como forma de avaliação. Fim da reprovação o 1º grau; implantação das classes de recuperação; em todo o país, predominância da avaliação centrada no rendimento do aluno;

Fonte: Mainardes (2007) Barreto (1999).

(1) Embora, neste período, ao professor fosse dada autonomia para construir seu “modelo de intervenção”, Mainardes (2007) afirma que esta proposta provocou o aligeiramento do ensino para as camadas populares e o preparo insuficiente dos professores, dentre outros problemas.

APÊNDICE B - O SISTEMA DE CICLOS NO BRASIL NA DÉCADA DE 1980

Tabela 2 – Sistema de ciclos na década de 1980 - Brasil

ANO	LOCAL/ ESTADO	PERSPECTIVA HISTÓRICA
1979	Rio de Janeiro	De 1979 a 1984 o Rio de Janeiro elimina a reprovação na 1ª série com a implantação do “Bloco Único” nas escolas estaduais.
1980	Brasil	Ênfase na concepção construtivista e na avaliação diagnóstica e formativa. Período de redemocratização da educação e das medidas de reestruturação dos sistemas educacionais; emergência das escolas em Ciclos
Década de 80	Brasil	Adoção do Ciclo Básico de Alfabetização em alguns estados e municípios brasileiros: São Paulo- 1984/ Minas Gerais -1985/ Pará – 1987/ Paraná e Goiás – 1988
1985	Goiânia/ Go	Implantado o Bloco Único de Alfabetização (BUA)
1986	São Paulo	Avaliação no Ciclo Básico passa a ser por ficha descritiva; introdução de professores itinerantes para atender individualmente aos alunos com dificuldades de aprendizagem; mudanças na rotina escolar;

Fonte: Mainardes (2007) Barreto (1999).

APÊNDICE C - O SISTEMA DE CICLOS NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990

Tabela 3 – Sistema de ciclos na década de 1990 - Brasil

ANO	LOCAL/ ESTADO	PERSPECTIVA HISTÓRICA
DÉCADA DE 90	Brasil	Crise dos paradigmas conhecimento & informação; avanço tecnológico e dos meios de comunicação; conhecimento em rede; mudança na esfera sócio-cultural; globalização; Na escola: liberdade e flexibilidade curricular; necessidade econômica de rompimento com a lógica da exclusão da escola seriada; trabalho coletivo e em equipe; solidariedade e cultivo da cidadania;
	São Paulo Belo Horizonte	Reestruturação educacional (apoiada pela política do Partido dos Trabalhadores); surgimento de novos princípios ordenadores das políticas educacionais; implantação de uma escola popular e democrática; rompimento com a lógica da exclusão social e cultural dos alunos;
1991	Rio de Janeiro	Bloco Único de Alfabetização
1992	São Paulo (Município)	Primeira experiência de Ciclos de Aprendizagem nos 8 anos de Ensino Fundamental, baseado nos estudos de Perrenoud; Reorganiza o Ensino Fundamental em 3 ciclos, visando enfrentar o fracasso escolar; propõe adequação curricular à faixa etária do aluno, avaliação diagnóstica, ênfase no ensino.
1992/93	Belém do Pará	Adotou a organização em ciclos e só retomou em 1997 na gestão petista, ampliando para as 5ª e 8ª séries gradualmente. Goiânia/Go – adota o Ciclo Básico de Alfabetização
1993	Rio de Janeiro	Implantação dos Ciclos de Aprendizagem
1995	Belo Horizonte	Escola Plural (Ciclo de formação)
1996	Brasil	Lei nº 9394/96 - Reitera os ciclos como uma das formas alternativas de organização escolar
1996	Porto Alegre	Escola Cidadã – Implantação do sistema de ciclos
1997	São Paulo	São Paulo – Blumenau – Escola Sem Fronteiras D.F. – Escola Candanga Belém – Escola Cabana Ceará – Adota a organização escolar em ciclos inspirada na Escola Plural (BH) e nas orientações da UNESCO.
1998		Vitória da Conquista, Chapecó, Goiânia
1998	Goiânia	Aprovação do Projeto Escola para o Século XXI. Implantação da proposta de ciclos em 40 escolas municipais com metas de ampliação e universalização do projeto nos anos de 1999 e 200.
1999 e 2000		1999 - Curitiba e Niterói 2000 – Mato Grosso
2001	Brasil	Aprovação do Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172 que propõe: <ul style="list-style-type: none"> • Elevação geral do nível de escolaridade da população; • Redução das desigualdades sociais e regionais referente ao acesso e permanência dos alunos nas escolas;
Séc. XXI		Democratização da escola: <ul style="list-style-type: none"> • Acesso quase universalizado (97% de escolaridade); • Melhoria nos índices de repetência e evasão, o que não significa diretamente melhoria da qualidade do ensino.

Fonte: Mainardes (2007) Barreto (1999).