

Roberta Medeiros Diniz

**O PROFESSOR DOS QUATRO ÚLTIMOS ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS DO
SISTEMA ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury

Belo Horizonte
2007

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

D585p	Diniz, Roberta Medeiros O professor dos quatro últimos anos do ensino fundamental na educação escolar em ciclos do sistema estadual de Minas Gerais Roberta Medeiros Diniz. Belo Horizonte, 2007. 151f. Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Bibliografia. 1. Ensino fundamental 2. Escolas públicas – Minas Gerais. 3. Professores – Trabalho. 4. Avaliação educacional. 5. Democratização da educação. I. Cury, Carlos Roberto Jamil. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. CDU: 371.253
-------	--

RESUMO

O objetivo desta dissertação é o de analisar a aplicação dos ciclos, nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de ensino de Minas Gerais, entre 1998 e 2003, na visão dos professores, bem como o processo de retorno à seriação. Após um debate sobre a conceituação de ciclo, suas características e variações, evidenciou-se o contexto histórico ao qual sua implementação tornou-se possível pela construção da nova legislação brasileira pautada na flexibilidade. A flexibilidade na organização dos tempos escolares apresentava alternativas à organização seriada, cujos índices de repetência e evasão a ela relacionados inviabilizavam o que se esperava de uma “escola para todos”. Com o discurso de uma democratização do ensino e de respeito ao tempo de desenvolvimento de cada um, os ciclos foram estendidos a todo o Ensino Fundamental. Procuramos entender como se deu a prática do ciclo, relacionando as garantias da legislação com o trabalho efetivo na sala de aula. O objetivo principal foi ouvir a voz dos professores e, a partir de sua visão, construir um quadro de análise do funcionamento dos ciclos. Utilizando questionários e entrevistas semi-estruturadas, o trabalho foi desenvolvido em dez escolas, com 46 professores. Após a análise dos discursos dos professores diante da legislação, teoria e prática dos ciclos, concluímos que, essencialmente, como proposto, os ciclos não se efetivaram. No entanto, a tentativa de implementá-los modificou o trabalho dos professores, mesmo no ensino seriado, principalmente a ampliação do conceito de avaliação. A experiência de outra organização pedagógica influenciou a base da seriação que vem incorporando algumas características defendidas pela pedagogia dos ciclos, formando o que definimos como seriação ciclada.

Palavras chave: ciclo, seriação, trabalho, legislação, avaliação, democratização, seriação ciclada.

ABSTRACT

The goal of this dissertation is to analyze the application of cycles in the final years of the fundamental teaching in the state net of teaching of Minas Gerais, come in years of 1998 and 2003 in the teachers' vision, as well as the return process to the series system. After a debate on a cycle's concept, their characteristic and variations, evidenced the historical context to which your implementation became possible by the construction of the new legislation ruled Brazilian in the flexibility. The flexibility in the organization of the school times introduced options to the seriated organization whose repetition and evasion indices, the she related, made unfeasible what in waited of a "school for all". With the speech of democratization of the teaching and of respect to time of development of each one, cycles were extended to the whole fundamental teaching. We try to understand as if gave to practice of the related cycle the warranties of the legislation with the effective work in the class room. The main goal was to hear teachers' voice and starting from your vision build an analysis picture of the operation of cycles. Using questionnaires and interviews semi-structured the work was developed in the schools, with 46 teachers. After the analysis of the speeches of the teachers in front of the legislation, theory and practice of cycles conclude that essentially, as proposed, cycles did not effect. However, the attempt of implement modified teachers' same work in the series teaching, mostly the enlargement of the evaluation concept. The experience of other pedagogical organization influenced the base of the series system that incorporating some characteristic defended by the pedagogy of cycles, forming what we define as series system in cycle.

Key-Words: cycle, series system, word, legislation, evaluation, democratization, series system in cycle.

LISTA DE SIGLAS

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CF – Constituição Federal
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FHC (Fernando Henrique Cardoso)
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação e Cultura
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB – Produto Interno Bruto
PNE – Plano Nacional de Educação
PROCAD – Programa de Capacitação de Dirigentes de Escolas Estaduais
PROCAP I – Programa de Capacitação de Professores
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEMG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública

1 INTRODUÇÃO

No primeiro semestre de 2007, pudemos acompanhar as reações da sociedade carioca diante de uma mudança na estrutura pedagógica de ensino no Rio de Janeiro. Foi implantado nesse município, o sistema de ciclos pela Secretaria Municipal de Educação, de acordo com a Resolução SME 946. Vários segmentos sociais, famílias, profissionais e alunos saíram às ruas em protesto diante do que eles consideravam a implantação da aprovação automática. Entre as formas de manifestação, incluíram-se paralisações, atos públicos, organização de abaixo-assinados e a definição de um estado de greve.

A questão tomou uma conotação política e administrativa. Diante de tantas manifestações sociais, a Câmara dos Vereadores votou um decreto legislativo que derrubou a resolução em questão com um decreto legislativo. O prefeito optou por resolver a questão na justiça.

A motivação da sociedade em lutar pela não adoção dos ciclos e do que consideram como promoção automática, pode estar ligada a experiências concretas do ciclo enquanto organização pedagógica em outras regiões do Brasil.

Dez anos antes, em Minas Gerais, o então governador Eduardo Azeredo implantou o regime de progressão continuada no sistema de ensino estadual nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental¹ a ser concretizado no ano letivo seguinte, a partir de 1998. Naquela época, eu já era professora designada da rede estadual de Minas Gerais. Vivi esse processo de mudanças em minha escola, dentro da sala de aula. A princípio, o ciclo representava, ao mesmo tempo, uma novidade e uma certa estranheza. Afinal, até então, a trajetória escolar de todo brasileiro era baseada na seriação. A seriação fazia parte do imaginário educacional e cultural do brasileiro.

Naquele momento, o sistema educacional brasileiro passava por um processo de mudanças que vinham sendo discutidas e implementadas desde a década anterior. É pertinente lembrar que, na segunda metade dos anos 80, houve todo um debate para a construção do capítulo sobre a educação da Constituição Brasileira. A Constituição Federal de 1988 (CF/88) entendia a educação como um direito e, de acordo com Oliveira (2006), direito a Educação

¹ O Ciclo, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, já havia sido implantado nos anos 80, o CBA, Ciclo Básico de Alfabetização.

significa o direito que toda pessoa tem de ter acesso ao patrimônio cultural de seu tempo. (Oliveira, 2006, p. 82)

Após esse norteador, as discussões se intensificaram na busca da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que veio a se tornar a Lei n. 9.394/96. E a partir da nova LDBEN, que permitia outros modos de organização pedagógica, os sistemas de ensino passaram a discutir as possibilidades de reorganização.

A sensação de quem estava dentro da sala de aula era a de que as discussões estavam muito distantes. Por mais que esses debates também acontecessem nas universidades e que todos os docentes deveriam fazer o estágio supervisionado, e boa parte deles ingressassem na profissão antes da conclusão de sua formação acadêmica, podendo assim fazer o contraponto teoria e prática, as mudanças pareciam seguir a lógica *de cima para baixo*. Dos debates em Brasília às salas de aula, no país inteiro havia um verdadeiro *canyon*.

É inegável que àquela altura dos anos 90, várias questões relativas à educação preocupavam os profissionais do ensino e a sociedade de forma geral. Oliveira (2006) aponta que, no final dos anos 80, o número global de vagas para o Ensino Fundamental era compatível com a clientela. No entanto, as vagas *excedentes* ficavam nos grandes centros, enquanto havia uma carência no interior do país principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O direito à educação não atingia a todos.

O dia-a-dia na escola evidenciava o número de reprovações, a distorção idade-série, a evasão, sem contar aqueles que estavam fora da escola e não faziam parte das estatísticas. A escola, nos moldes em que funcionava, não era uma escola que realmente atendia a todos. Se pensarmos que a escola pode ser um fator que agrega, como aponta Oliveira (2006), no caso brasileiro ela até então tinha sido um instrumento de segregação. A CF/88 e a LDBEN procuravam reverter este quadro.

O primeiro impacto concreto sentido após a nova LDBEN foi a extensão do número de dias letivos e da carga horária mínima, 200 dias e 800 horas (LDBEN n. 9.394/96, art. 24, I). Essa mudança exigia uma nova organização de calendário e interferia no funcionamento dos tradicionais sistemas de recuperação semestral, nos quais os alunos aprovados entravam de férias e os outros permaneciam na escola para atividades de recuperação. Em função

disso, o processo de recuperação necessitaria de uma nova estruturação, principalmente porque, de acordo com a LDBEN 9.394/96, art. 24, inciso V, alínea “e”, a recuperação deveria se dar preferencialmente paralela ao ano letivo.

No decorrer do ano de 1997, as mudanças visíveis ficaram mais relacionadas ao novo calendário. As questões partiam do como organizar o aumento dos dias, como “criar tempo” para o atendimento de recuperação, como aplicar o novo conceito de recuperação com base no caráter paralelo, e, nesse contexto, como organizar as notas. A simplicidade, e em alguns momentos crueldade, da dicotomia aprovação e reprovação, fundamentadas na nota, parecia perder o espaço de protagonista dentro do novo sistema.

No entanto, essa era uma questão simples, se relacionada a uma das principais características do texto da nova lei: a flexibilidade. Entre os vários significados dessa flexibilidade, um dos pontos onde era garantida focava a organização dos tempos escolares. A seriação não era mais a regra, era uma opção.

Foi nessa flexibilidade da organização dos tempos escolares que o governo de Minas Gerais baseou-se para mudar sua organização pedagógica. No final do ano de 1997, os professores da rede estadual de Minas Gerais sentiram outro impacto: a implantação dos ciclos nos anos finais do Ensino Fundamental. Na época, não houve uma reação imediata como aconteceu no Rio de Janeiro. Isso por dois fatores básicos: primeiro, porque não havia um conhecimento amplo sobre a teoria dos ciclos; e segundo, porque a experiência prática significativa deste sistema no Brasil era ainda residual e pouco conhecida.

Contudo, nas experiências existentes da organização em ciclos nos primeiros anos do Ensino Fundamental e das que vieram a existir, já se davam reflexões do tipo: *os meninos estão chegando cada vez piores, não sabem ler nem calcular direito*. Era sempre o que considerava o professor do ano seguinte. Com efeito, na rede estadual, os anos iniciais do Ensino Fundamental, desde os anos 80, organizados em ciclos e, assim, muitos atribuíam aos ciclos a não aprendizagem dos alunos. Ao estender os ciclos aos anos finais do Ensino Fundamental, para muitos professores, seria simplesmente estender e ampliar o *processo de não aprendizagem*.

A grande questão na época era o “porquê”. Em leituras iniciais diante da mudança muitos se perguntavam do porquê de a Secretaria Estadual estabelecer um novo projeto pedagógico. Havia quem achasse que não deveríamos mudar aquilo que já fôra diamantado e havia dado certo. Como seria, a partir dos novos conceitos, estabelecer o certo e o errado, o bom e o ruim? Como seria sair da lógica do azul e vermelho² (sucesso e fracasso)?

Os questionamentos se multiplicavam. Era difícil imaginar e até conceber uma escola em que os alunos e os professores não teriam mais a dimensão de limites estipulada pela aprovação e reprovação. A dificuldade de imaginar como seria uma nova escola contribuía para o crescimento de uma indignação que levava a questionar o que o governo ganharia com a mudança da seriação para os ciclos.

Muitos diziam, de uma forma simplista, mas não incoerente, que a mudança era para atender aos interesses de agências internacionais porque os altos índices de evasão e reprovação comprometiam a qualidade do ensino. Naquele momento, de acordo com as *sugestões* do Banco Mundial a prioridade deveria ser o Ensino Fundamental, o que foi concretizado pela LDBEN n. 9.394/96.

E se a intenção do governo era reduzir os índices revelados nas estatísticas como “depreciadores”, os objetivos voltavam-se para manter o aluno na escola, combatendo a evasão e reduzindo as repetências (ao passo que a idéia de reprovação anual, com um novo significado, era substituída pela retenção do final do ciclo).

E, assim, crescia e ganhava força a idéia de que os *alunos de hoje não são os mesmos do tempo em que eu comecei*. A constatação do óbvio devia ir mais além: será que as pessoas têm que ser iguais?

Eram, de fato, muitas especulações diante do estranhamento provocado por um processo de mudanças. Romper ou colocar em xeque a cultura seriada era mexer com o imaginário brasileiro. Esse tipo de mudanças não é imediato, sendo envolto à necessidade de adaptações e acomodações. Uma vez que

² Durante a Era Vargas construiu-se uma estrutura política paternalista, que outorgava leis e inibia a conquista, na qual o conflito social não era permitido, e qualquer discurso que se referisse ao conflito Capital e Trabalho era banido. Na perspectiva de Cerqueira Filho (1982), havia uma ineficiência de se perceberem certas relações, o que é metaforicamente comparado ao daltonismo e à incapacidade de se perceber o vermelho. Dessa forma, o vermelho passa a simbolizar aquilo que não deve ser visto ou dito. O vermelho significa o que deve ser banido. Em suma, o vermelho torna-se a representação do negativo, o ruim, do fracasso.

envolve um imaginário construído, um rompimento não acontece de forma automática, e, dificilmente de forma *tranquila*. É tempo de longa duração. E é complexo pensar em longa duração no Brasil, quando as políticas públicas têm um caráter imediatista. Como aponta Vieira (2000), muitas decisões duram o tempo de um mandato, caracterizando um processo de descontinuidades. Nesse mesmo sentido, Freitas (2003) destaca que os políticos brasileiros parecem sofrer uma espécie de compulsão, num processo de intervenção na área educacional. O objetivo é registrar “realizações”.

A clientela atendida pelas escolas estaduais é de origem sócio-econômica com baixo poder aquisitivo, sendo que, parte dela, nem tinha tido acesso à escola antes das garantias estabelecidas pela Constituição Federal de 1988. Era como se, a partir do final da década de 80, a escola estivesse se abrindo para muitos como uma *novidade*. Nesse contexto, a introdução dos ciclos como uma inovação confrontava-se com uma clientela que também passava por um processo de modificação. A escola dos anos 90, na qual havia sido implantado o sistema de ciclos, não se identificava com a escola de anos anteriores.

Quem viveu a mudança de perto mesclava uma série de sentimentos e reações. De um lado, a curiosidade de conhecer e o desafio de encarar uma nova proposta que defendia idéias de equidade, de respeito aos tempos e às diferenças e a valorização da contribuição pessoal de cada um. Construir uma escola fundamentada no âmago dos direitos sociais, quando defendia a igualdade de direitos, era uma forma de revolucionar o ensino. Isto podia significar a redução da segregação e, de fato, fazer brotar a inclusão. A mudança podia ser instigante. Por outro lado, o interesse era o de retornar e fazer a manutenção do sistema seriado que já estava solidificado e, por ser conhecida, não provocaria os conflitos gerados por uma mudança.

A alteração da organização pedagógica do sistema estadual de Minas Gerais me atingiu de forma vertiginosa. Tendo estudado 11 anos em escola pública estadual e, na época de implantação do ciclo, já tinha quatro anos de experiência na mesma rede moldada, até então, na seriação, não conseguia definir objetivamente o significado da substituição do regime seriado pelo de ciclos. As pessoas se perguntavam se seria melhor ou pior. O fato é que aquilo mexeu na base das minhas reflexões sobre o que seria uma educação de qualidade e uma educação para todos.

Eu comecei a sentir uma necessidade de compreender melhor aquela questão, sem perder o ângulo de visão de quem está na sala de aula, como uma professora de História dos anos finais do Ensino Fundamental. Eu queria entender qual tipo de escola seria mais adequada à nossa clientela. Como deveria se dar o ajustamento de uma proposta pedagógica, sua aplicação e interferência no processo de aprendizagem, contribuindo para formar e não para informar. Naquele momento, o ciclo apresentou-se como uma alternativa.

Para construir uma resposta para essas questões, busquei um caminho acadêmico. O objetivo era compreender o impacto da implantação e a concretização do sistema de educação em ciclos, nos anos finais do Ensino Fundamental, sem tirar os pés do “chão da escola”. Foi isso o que me levou ao mestrado.

1.1 Delimitação do tema

Procuramos desenvolver, ainda nesta parte inicial, como foi definido o tema de pesquisa, suas especificidades e a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho. Na segunda parte, construímos uma discussão acerca do conceito de ciclo e sua aplicação pedagógica. Na terceira parte, construímos uma memória da educação brasileira e mineira desde a década de 80, momento em que os debates que contribuem para a organização da atual legislação se desenvolvem. Na quarta parte, fazemos uma análise da visão dos professores acerca da política dos ciclos na rede estadual de Minas Gerais, construindo uma relação entre teoria, legislação e prática. Na quinta, procuramos trabalhar a forma de funcionamento da atual organização pedagógica em Minas Gerais. Concluímos nosso trabalho, na sexta parte, com apontamentos e considerações que se efetivaram durante e após o desenvolvimento deste trabalho.

A educação brasileira traz, ao longo da história, algumas características contundentes, baseadas na serialização e na seletividade. Na visão de Borba (1984), educação e cultura já foram consideradas um luxo. Nessa mesma linha de análise, Cabrera (2006) afirma que o sistema educacional brasileiro se estruturou nos moldes de uma cultura classificatória e seletiva.

Nessa perspectiva, de acordo com Negreiros (2004), a função da escola é a de transmitir o saber acumulado de forma sistemática. Podemos assim pensar em nossos currículos, estruturados em disciplinas, carga horária pré-estabelecida e conteúdo programático a ser repassado. Ainda de acordo com Negreiros (2004), valoriza-se a capacidade do aluno em reter ensinamentos e a figura do professor como transmissor. (Negreiros, 2004, p. 18). Essa organização básica do sistema seriado não parece atender às diversidades existentes na escola, com aponta Cabrera (2006), o que ela considera como uma escola “falida”. Seguindo a mesma linha de análise, Souza (2007) entende que a escola, como é concebida pelo imaginário brasileiro, tornou-se parte da nossa identidade social, e foi

tradicionalmente assimilada, de que a sua finalidade é transmitir um dado conjunto de informações que devem ser assimiladas por todos os alunos, mas que, “já se sabe”, nem todos têm condições de dominá-las (profecias auto-realizadoras), nos tempos e nas condições preestabelecidas, convivendo-se, assim, com os altos e persistentes índices de fracasso escolar. (SOUZA, 2007, p. 35)

Ao longo da história, o ensino brasileiro manteve uma organização com base em uma espécie de dupla rede: uma para os filhos dos grupos dominantes e outra para os grupos dominados que, apesar de profissionais esclarecidos presentes no aparelho de Estado lutarem em prol de uma escola de qualidade, comum e para todos, conheceu pouca efetivação. Um exemplo disto é que, em muitos momentos, o ensino foi destinado para a classe trabalhadora em que a profissionalização era vista como destino para suprir uma demanda de mão-de-obra, visando a atender o processo de industrialização do Brasil, como apontou Ramos (2005).

A duplicidade dentro do ensino criou, ao longo da história, dois sistemas educacionais. É nesse sentido que Teixeira (1962) apontou para dois sistemas de ensino: um pequeno, reduzido, acadêmico, destinado à classe dominante; e outro, primário, seguido de escolas normais e profissionais, destinado ao povo, com a amplitude que fosse possível. (Teixeira, 1962, p. 68)

Com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino no Brasil, Teixeira (1962) aponta que o caminho escolhido foi o de uma progressiva simplificação, na qual se reduzem os horários, a dedicação dos professores, o currículo e, no caso do ensino superior, o autor aponta para uma improvisação crescente.

As mudanças na estrutura do ensino, até os anos 80, não alteraram significativamente este quadro. Mesmo depois desse período, quando se iniciou um processo de abertura democrática a partir de certos Estados da Federação, a base curricular não sofreu modificações significativas; continuou fragmentada e manteve na idéia de repasse e absorção de informações. Nessa perspectiva, às vezes ouvimos análises do tipo: *para quê decorar tantas informações se quase nada será usado no futuro*. Ou ainda: *nada disto é aplicável ao mundo ou à realidade de vida da maioria dos alunos*.

Analisando o contexto brasileiro das três últimas décadas, Soares (2005) aponta que

o atual ordenamento legal da sociedade brasileira atribui à escola a função de preparar as novas gerações para a participação ativa e crítica na vida social do país através da aquisição de conhecimentos e atitudes. [...] Ainda que a escola assuma hoje funções antes atinentes à família e às comunidades locais e religiosas, a grande expectativa social, principalmente dos pais dos alunos, sobre essa instituição é relacionada à aprendizagem. (SOARES, 2005, p. 174)

Seguindo essa mesma linha de análise, Soares (*apud* Freitas 2003) pontua que a escola não pode abrir mão da finalidade que a sociedade lhe atribui, que é possibilitar a seus alunos o domínio de uma leitura crítica. O autor reitera que, além do cognitivo, a escola tem que se voltar para a preparação para o trabalho e para o desenvolvimento dos talentos pessoais. Essas finalidades da escola devem estar além da organização pedagógica definida pela escola ou sistema de ensino.

Nesta perspectiva, Ribeiro (1991), avaliando esse período, sustenta que as famílias se preocupavam mais com a frequência dos filhos na escola do que com a qualidade da mesma. E ainda aponta que

hoje, a escola é um restaurante, um ambulatório médico, é um restaurante, um ambulatório médico, uma creche ou um depósito de crianças. Raramente encontramos uma escola que pretenda que seu processo de ensino-aprendizagem formal se esgote intramuros independente da situação da criança. (RIBEIRO, 1991. Disponível em (www.scielo.br), acesso em (29 ago. 2007))

Assim, por mais complexas que tenham se tornado as funções dadas à escola, a essência ainda é (ou deveria ser) a aprendizagem dos alunos. A escola é o espaço para formação básica de qualidade.

Isso não significa, no entanto, que a escola tem que se manter inerte a mudanças. Na medida em que a sociedade brasileira cresce e se diversifica, esse impacto é sentido nas escolas. Constituímos um país rico, de pessoas pobres, estamos na linha de frente dos maiores PIB (Produto Interno Bruto) do mundo, e também, na porcentagem dos “abaixo da linha da pobreza”. A má distribuição de renda é uma situação que se reflete na escola.

Uma nova ordem social pede uma nova escola. Nesse sentido, idéias como interdisciplinaridade, diversificação e formação entram em pauta. Com a interdisciplinaridade, a proposta é dialogar com os conteúdos, ligá-los, criar caminhos para um trabalho conjunto. A diversificação faz-se necessária de duas formas: uma, na relação com o trabalho em sala de aula, de acordo com Santomé (1998), ir além da perspectiva empiricista, trabalhando com imaginação, criatividade, intuição, incertezas. E ainda, com a variação dos temas e conteúdos, não fingindo do que é posto, mas colocando um viés cultural que torne aquele assunto mais significativo para os alunos. E a formação seria romper com a lógica da exclusividade do informar. Neste mundo globalizado, recebemos informações a todo instante. Os livros didáticos são exemplos de acúmulos de informações. A necessidade é ir além desse processo. Mais do que armazenar informações, é preciso que o aluno aprenda e seja capaz de aplicar o que foi apreendido. Assim, ele está vivendo um processo de produção de conhecimento.

A noção de aprendizagem veio tomando um novo caráter, nas últimas décadas. De formas diferentes, vários estudos indicavam a necessidade do aprender ir além do apreender. Santomé (1998) evidencia que, para Piaget, a organização da aprendizagem deve se dar a partir da atenção às peculiaridades cognitivas das pessoas, e que, para Vygotsky, a possibilidade de aprender está diretamente ligada ao desenvolvimento já atingido. Foi neste sentido que, no Relatório Delors da Unesco de 1999, foram apontados os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Era um novo quadro que se formava e, nele, a educação traçava um novo caminho.

Um dos fatores que interfere no processo de aprendizagem é, de acordo com Soares (2005), a relação professor-aluno. Anteriormente, a aprendizagem se dava na lógica transmissão/apreensão do conteúdo. Os debates atuais apontam para a necessidade de uma construção da aprendizagem, do *aprender*

a *aprender*. Esse processo procura romper as posições anteriormente estáticas de repassador e receptor de informações, e procura criar um ensino que se baseie na construção de instrumentos, coordenado pelo professor, que levem o aluno a aprender, a pensar, a criticar, a produzir e a aplicar, a partir do que foi aprendido. É, assim, uma forma de dar um significado ao processo de aprendizagem, uma vez que, tanto professores quanto alunos, fizeram parte dele e este se mantém em permanente construção.

Essa relação aluno-professor, no processo de aprendizagem, é apontada por Soares (2005) como fundamental. No entanto, não é uma situação padronizável, não há medida ou regra a ser estabelecida. Talvez o *bom senso* seja um norteador satisfatório. O envolvimento, o entusiasmo, a motivação e até a personalidade do professor, de acordo com Soares (2005) interferem nesse processo. E ainda defende que, somente sistemas de organização que reconheçam o papel central dos professores na organização escolar têm alguma chance de sucesso na prática. (Soares, 2005, p. 183)

Os debates sobre a função da escola e sua organização para *atender* à sociedade intensificam-se na década de 90. Havia, nesse período, um olhar das grandes potências, coordenadas pela ONU (Organização das Nações Unidas), sobre as desigualdades sociais no mundo economicamente periférico, dentro dele a América Latina e, naturalmente, o Brasil.

Esse período de questionamentos e mudanças equivale, no Brasil, ao momento que antecede as propostas de organização da educação nacional por meio de uma nova LDBEN. O texto que foi aprovado, no final de 1996, abriu caminho para diferentes métodos e organizações do sistema escolar, como será discutido posteriormente. A grande questão do período era garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos na escola. A seriação dava mostras de que não correspondia a todos esses itens, e a abertura para novas opções colocou-se para buscar esse “ideal”, como uma alternativa a atender, de forma diferente, à clientela da escola, buscando, nessa diferença, resultados mais significativos e positivos.

Nesse momento, o debate era o de como construir uma educação, a fim de atender às necessidades de todos. A discussão da *equidade* tornou-se pauta de análise, baseando-se na idéia de *dar igual aos iguais e desigual aos desiguais*. O que, na prática, significava, pela primeira vez, a tentativa de

proporcionar um ensino diferenciado, visando à heterogeneidade da nossa clientela.

Foi a partir desses debates que a teoria do ciclo colocou-se como uma alternativa pedagógica, sendo uma possibilidade concreta depois que a LDBEN oficializou a flexibilidade da organização dos tempos escolares.

Na segunda metade da década de 90, os ciclos foram implantados em algumas redes municipais (São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre), bem como algumas redes estaduais. Algumas já tinham a experiência desse sistema, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, Arroyo (1999) alertava que

estão sendo implantados ciclos que não passam de amontoados de séries, ciclos de progressão continuada, ciclos de competências, de alfabetização – por exemplo os CBAs –, como poderíamos ter ciclos de "matematização" ou do domínio contínuo de quaisquer outros conteúdos, habilidades e competências, ciclos de ensino-aprendizagem das disciplinas e até ciclos do antigo primário e do antigo ginásio. Na maioria dessas propostas a lógica seriada não é alterada, por vezes é reforçada, apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento da retenção. (ARROYO, 1999. Disponível em (www.scielo.br), acesso em (25 out. 2006))

O regime de progressão continuada, nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, foi implantado em Minas Gerais pela Resolução SEE 8.086/97, tendo, como fundamentação, a LDBEN 9.394/96. De acordo com o caderno Ciclos de Formação Básica, da SEEMG que fundamentou pedagogicamente a Resolução SEE 8.086/97, a organização dos ciclos significava uma possibilidade pedagógica e se estruturava em três eixos: ritmo, diversidade e liberdade. Ritmo, no sentido de respeitar esse ritmo próprio de cada aluno; diversidade, respeitar os diversos estilos de ensinar e aprender; e liberdade, caracterizada pela autonomia e competência do professor de fazer escolhas de acordo com as características dos alunos.

A proposta, vista como inovadora, tinha o financiamento do Banco Mundial, cujo contrato de 300 milhões de dólares visava à execução do ProQualidade – Projeto de Melhoria do Ensino Fundamental. A nova organização pedagógica não se baseava apenas na organização dos tempos escolares; defendia a autonomia da escola, o fortalecimento da direção, a

capacitação de professores e dirigentes e a reorganização da avaliação do sistema estadual de educação.

O sistema de ciclos implantados na rede estadual de Minas Gerais caracterizava-se por:

- implantação do regime de progressão continuada;
- organização desse regime em dois ciclos, o primeiro compreendendo os quatro anos do Ensino Fundamental, e o segundo, os quatro últimos;
- condicionamento da conclusão do ciclo ao resultado da avaliação realizada pelo Conselho de Classe;
- criação dos estudos complementares, estudos de recuperação ao final do último ano letivo de cada ciclo;
- oferta de currículos diferenciados dentro das possibilidades da escola;
- avaliação contínua do processo ensino-aprendizagem.

Com todo este arcabouço oficial, a implantação dos ciclos em todo o Ensino Fundamental parecia fugir do que Arroyo (1999) definiu como um *amontoado de séries*.

Os ciclos permaneceram como organização pedagógica na rede estadual por até seis anos, do ano letivo de 1998 até 2003. Os dois primeiros foram determinados pela resolução e os quatro subseqüentes foram em caráter opcional; as escolas tinham a liberdade para escolher entre o ciclo, a seriação ou o sistema misto. Houve escolas que mantiveram os ciclos por seis anos, outras, retornaram à seriação assim que houve esta flexibilidade.

O ciclo propunha uma série de mudanças na forma de organização e do trabalho na educação. A sua implantação poderia romper, ou pelo menos abalar, vários estigmas da educação como a dicotomia aprovação e reprovação, o caráter quantitativo e até punitivo das avaliações, e a relação professor, portador do conhecimento, e aluno, receptor de conhecimento. Mas, historicamente, a teoria nem sempre se torna prática. E quem vive a prática também precisa contar a história.

A história dos ciclos na rede estadual de Minas Gerais foi construída por muitos personagens, protagonistas e coadjuvantes. Foram pais, alunos, professores, supervisores, orientadores, direção, funcionários administrativos e de serviços gerais, além de outras pessoas que, direta ou indiretamente, faziam parte da comunidade escolar. Mas é inegável que as pessoas que lidaram mais

diretamente com essa realidade foram alunos e professores. E devemos considerar que, para os professores, a proposta tanto podia significar *novos horizontes a conhecer* quanto *a perda de um chão no qual ele sempre pisara*.

Uma das principais características dos ciclos é a implantação do regime de progressão continuada que ficou mais mediaticamente conhecido como regime de promoção automática, expressão ausente da legislação. A idéia da progressão continuada, essa sim, presente no ordenamento jurídico, era que o aluno fosse avaliado dentro do ciclo, na época de três anos cada, e não mais anualmente. A avaliação deveria assumir o caráter de processual e contínua.

No entanto, a aplicação dessa ou de outras características do ciclo, nos anos finais do Ensino Fundamental, é mais complexa do que sua aplicação no início do Ensino Fundamental. A organização dos anos iniciais é baseada na idéia de um professor para cada turma, sendo, nos anos finais, vários professores para várias turmas. Assim, noções de interdisciplinaridade e de trabalho coletivo tornam-se mais complexos. Sair da fragmentação para a colegialidade de saberes e fazeres era um desafio a ser vencido.

Quem viveu diretamente esse desafio foi o professor, que, em sala de aula, precisava criar novas estratégias de trabalho diante do que havia sido posto. A prática do ciclo envolveu a organização da escola e, principalmente, a sala de aula, local onde o aluno fica a maior parte do tempo.

É um capítulo curto, porém importante, da história da escola brasileira que precisa ser contado por quem a viveu. As mudanças feitas com a implantação dos ciclos, sua manutenção e depois o retorno à seriação, afetam a organização do ensino hoje. E, naturalmente, a seriação de hoje não é a mesma, porque os atores não são os mesmos e uma experiência vivida sempre deixa marcas. Afinal, não se banha duas vezes nas águas de um rio, porque nem as pessoas, nem os rios, se mantêm inertes ao longo da história.

1.2 Metodologia

A proposta deste trabalho é compreender o funcionamento dos ciclos, nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, na rede estadual de Minas Gerais, a partir da visão dos professores que trabalharam na época. Considerando que,

a princípio, as escolas não tiveram autonomia na escolha, fato que aconteceu dois anos depois, pretendemos discutir *como*, quem viveu a transição série/ciclos e depois ciclos/séries, entendeu estes processos.

A fase inicial do trabalho foi analisar artigos, dissertações e teses, publicações em geral, que debatiam a questão do ciclo, tanto na essência da teoria, quanto na sua aplicação concreta. A partir deste levantamento, pudemos perceber que grande parte de estudos a respeito do ensino em ciclos concentra-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em uma revisão sobre a historiografia dos ciclos, publicada por Mainardes no início de 2006, foram trabalhados 147 textos. Os programas mais abordados, por meio de investigação em textos publicados, foram o Ciclo Básico de Alfabetização no Estado de São Paulo (24 textos) e em Minas Gerais (13 textos), o Projeto Escola Cidadã (24 textos) e o Projeto Escola Plural (21 textos). (Mainardes, 2006. Disponível em (www.scielo.br), acesso em (01 mar. 2007)).

A partir do estudo sobre os ciclos, nossa proposta era envolver o tema e analisá-lo dentro do contexto histórico de Minas Gerais que levou à implantação do mesmo. A idéia era recuperar a história da educação brasileira desde os anos 90, construindo um parâmetro histórico a partir da implementação da LDBEN n. 9.394/96 que fundamentou e possibilitou a organização do ensino em ciclos.

O estudo sobre a legislação educacional mineira, a partir dos anos 90, pôs-se como necessário para compreender o processo que levou à implantação dos ciclos no final de 1997. Em alguns momentos, reportamo-nos à década de 80 quando foi implantado o CBA, Ciclo Básico de Alfabetização³. Essa análise documental baseou-se no estudo de leis, pareceres, dos conselhos nacional e estadual, decretos, portarias, resoluções e avisos. Em geral, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG) faz usos de resoluções e avisos para aplicar suas decisões.

Recorremos à SEEMG, setores de inspeção, legislação escolar do Ensino Fundamental, quando encontramos dificuldades para entender a continuidade das decisões. Apesar do pronto atendimento e atenção em nos ouvir, não conseguimos as respostas das quais necessitávamos. Isso se deu porque não há uma organização sistemática em arquivo que não seja relativo ao período

³ O CBA já passou por uma série de adaptações, mas o ciclo ainda se mantém como organização pedagógica básica dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental em Minas Gerais, Ciclo Inicial de Alfabetização, nos três primeiros anos, e Ciclo Complementar de Alfabetização, nos dois últimos anos.

vigente. Como o ciclo foi implantado no final de 1997 e a seriação indicada no segundo semestre de 2003, pela Resolução SEE 430/03, tratavam-se de legislações já revogadas. O texto da atual legislação que retornou com a seriação nos anos finais do Ensino Fundamental, em alguns momentos não é claro, sendo necessário fazer um caminho inverso, de 2007 a 1997. Mas isso não foi possível com os arquivos disponibilizados pela SEEMG. Questionada pelo fato de não terem a legislação completa sobre a organização do Ensino Fundamental da última década, uma funcionária da instituição afirmou que “*é assim, muda governo, muda tudo. Ninguém costuma continuar nada. Começam a numerar novas resoluções e as outras ficam para trás. Alguns começam até a numerar todo ano. Novo governo, novas leis*” (Informação verbal).

Utilizando os arquivos de uma das escolas pesquisadas, reconstruímos a história das normatizações a respeito da organização pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental na última década em Minas Gerais.

Além de estudar o alcance dos textos legais propriamente ditos, o objetivo era entender a sua compreensão e, a partir desta, sua aplicação. Afinal, a tarefa do pesquisador nas ciências sociais não é de descobrir leis, mas engajar-se numa compreensão interpretativa – que Dilthey chama de *verstehen*⁴ – das mentes daqueles que são parte da pesquisa. (Santos Filho, 1997, p. 27)

Tendo fundamentado a idéia do ciclo de forma acadêmica e institucional, um segundo passo foi construir um quadro estatístico e analítico de como funcionavam as escolas mineiras na última década. O objetivo era definir quais eram as especificidades da clientela e como ela vinha se desenvolvendo na última década.

Nesse sentido, o trabalho toma um momento quantitativo que não será determinante, mas terá um caráter complementar. Isto porque, a predominância do qualitativo não invalida nem exclui o quantitativo. Ao contrário, em alguns momentos, faremos uso das duas abordagens, buscando uma unidade dos paradigmas. (Santos Filho, 1997, 53) A presença do quantitativo neste trabalho dar-se-á em dois momentos. Inicialmente, na análise de dados dos sistemas de avaliação nacional e estadual. E, em um segundo, na computação dos dados alcançados a partir do trabalho com os professores.

⁴ Conceito utilizado por Dilthey (provavelmente referido a Kant na *Crítica da razão pura*) e posteriormente por Weber. O processo de *verstehen* (compreender) envolve a tentativa de compreender os outros mediante o estudo interpretativo de sua linguagem, gestos, arte, política, leis etc. (Santos Filho, 1997, p. 27)

Os dois sistemas de avaliação usados como parâmetro são o Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública (SIMAVE)⁵ e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁶. Esses sistemas de avaliação procuraram evidenciar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos em diferentes níveis da educação básica, quarto e oitavo ano (quinto e nono) do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio.

Nos anos 90, mas com especial ênfase após a Lei n. 9.394/96, houve uma padronização e uma centralização dos sistemas de avaliação com o objetivo de criar uma cultura de avaliação, como aponta Oliveira (2006). O autor destaca, ainda, que o objetivo era, com os resultados, induzir a melhoria da qualidade a partir de iniciativas autônomas e de pressão sobre a comunidade de usuários. (Oliveira, 2006, p. 100) Nesse sentido, o impacto dos resultados poderia gerar uma preocupação que levasse à mudança.

O estudo dos resultados das avaliações permite-nos criar um quadro de desenvolvimento dos alunos, nesta última década, que é a primeira em que o acesso à escola é universal.

São diversos os fatores que interferem no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos anos, como avalia Soares (2005), entre fatores internos e externos à escola, além daquilo que é inerente ao próprio aluno. Nesse sentido, o autor aponta que o SAEB foi criado para avaliar a qualidade. Na perspectiva de Soares (2005),

o Saeb coleta dados de desempenho e não de aprendizagem. Enquanto os primeiros referem-se à proficiência medida em um ponto no tempo, a aprendizagem é expressa pelo valor adicionado, medido pelo aumento do conhecimento no período de tempo. (SOARES, 2005, p. 191)

Utilizamos os resultados das avaliações do SAEB, desde 1995, e do SIMAVE, a partir de 2000⁷. O processo procura fazer uma análise global das condições do sistema educacional, das condições de funcionamento da escola, agregando temas como formação dos professores, livros didáticos e situação escolar do aluno, distorção idade-série e nível de aprendizagem. A partir dos resultados das provas, os alunos são agrupados por nível. O SAEB utiliza os níveis: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. O SIMAVE utiliza uma

⁵ O SIMAVE foi instituído pela Secretaria de Estado da Educação, em 2000.

⁶ O SAEB foi realizado a partir de 1990. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) disponibiliza os dados a partir de 1995.

⁷ Atualmente os resultados do SIMAVE são integrados ao SAEB.

tabela similar. Nesse caso, a proficiência varia de acordo com os níveis baixo (equivalente aos níveis muito crítico e crítico), intermediário e recomendável (equivalente ao adequado).

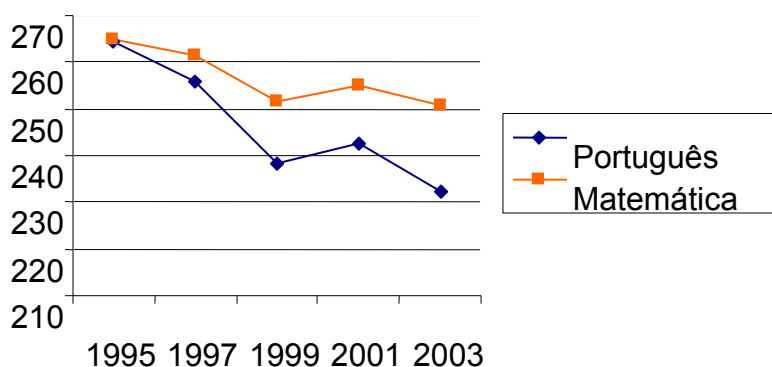


Gráfico 1

SAEB – Média de Minas Gerais em Português e Matemática – ano final do Ensino Fundamental

Fonte: INEP. Resultados do Saeb 2003

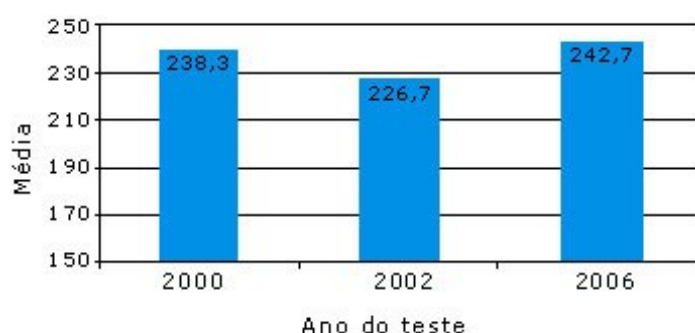


Gráfico 2

SIMAVE – Comparativo de Língua portuguesa – nono ano do Ensino Fundamental

Fonte: SEEMG - Simave

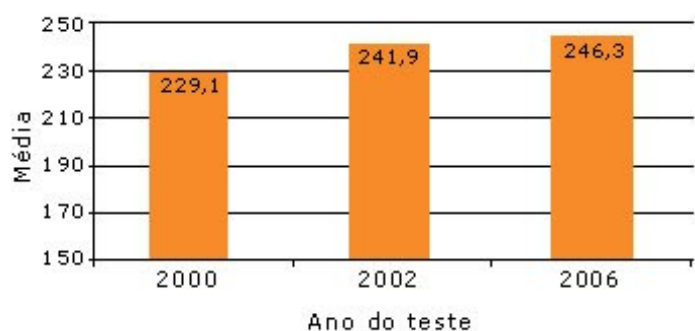


Gráfico 3

SIMAVE – Quadro comparativo de Matemática – nono ano do Ensino Fundamental

Fonte: SEEMG - Simave

TABELA 1

Nível de proficiência

Disciplina	Série	Proficiência		
		Baixo *	Intermediário	Recomendável
Português	9ª (8ª)	Até 200	200 a 275	Acima de 275
Matemática	9ª (8ª)	Até 225	225 a 300	Acima de 300

* Nas avaliações de 2000 e 2002 este estágio era dividido em crítico e muito crítico.

Fonte: SEEMG - Simave

TABELA 2

Porcentagem de alunos por nível de proficiência SAEB/SIMAVE – ano final do Ensino Fundamental – Português

Proficiência*	2000	2002	2006
Baixo	17,8	27,2	18,8
Intermediário	71,0	62,6	55,2
Recomendável	11,2	10,2	25,9

* Nas avaliações de 2000 e 2002 os níveis eram muito crítico, crítico (equivalentes ao baixo), intermediário e adequado.

Fonte: SEEMG - Simave

TABELA 3

Porcentagem de alunos por nível de proficiência – ano final do Ensino Fundamental – Matemática

Proficiência*	2000	2002	2006
Baixo	50,1	52,6	32,7
Intermediário	45,6	43,7	52,8
Recomendável	4,3	3,7	14,4

* Nas avaliações de 2000 e 2002 os níveis eram muito crítico, crítico (equivalentes ao baixo), intermediário e adequado.

Fonte: SEEMG - Simave

A partir da análise dos dados, construímos um quadro histórico dos alunos brasileiros na última década. A segunda metade dos anos 90 foi marcada por uma queda nos resultados, no nível de aprendizagem dos alunos. Nesse período, a clientela da escola vinha sofrendo modificações porque foi após a CF/88 e a LDBEN que o acesso à educação foi um direito estendido a todos.

Até a primeira metade da década de 90, a organização pedagógica era baseada na seriação. A lógica – aprovação e reprovação – não garantia aprendizagem e, com a expansão da clientela, os números evidenciam que a qualidade da aprendizagem estava em queda. O sistema em vigor não atendia às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Os índices de retenção escolar evidenciaram que, mais do que um problema, a reprovação era, ou ainda é, uma cultura. É nesse sentido que Ribeiro (1991) afirma que há uma “pedagogia da repetência”. O autor aponta que

para o Brasil como um todo, a probabilidade de um aluno novo na 1ª série ser aprovado é quase o dobro do que a probabilidade daquele que já é repetente na série. Isto mostra que a repetência tende a provocar novas repetências, ao contrário do que sugere

a cultura pedagógica brasileira de que repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos. (RIBEIRO, 1991. Disponível em (www.scielo.br), acesso em (29 ago. 2007))

Os estudos de Ribeiro (1991) levaram a entender que a reprovação desgastava o sistema de ensino brasileiro, dificultando a universalização do mesmo. E, ainda que a reprovação não seja garantia de qualidade, no entanto, a repetência contribui para a evasão.

No estado de Minas Gerais o ciclo foi implantado nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir do ano letivo de 1998. A tendência de queda dos números permaneceu, iniciando um processo de retomada, em meados da década seguinte. Há que se considerar que, até 2003, as escolas estaduais puderam manter a organização em ciclos.

Os resultados das avaliações (1995-2006) apontam para um quadro de oscilação em que, nos primeiros anos, houve uma queda significativa no nível de proficiência, tanto em português quanto em matemática, como podemos identificar no gráfico 1. A análise dos resultados dos anos de 2002 a 2006 evidencia que houve um aumento da média do nível de proficiência (dados apresentados nos gráficos 2 e 3).

Os dados também apontam que o número de alunos que se encontra na proficiência recomendável é pequeno, 25,9% em português e 14,4% em matemática. Ao passo que o índice de alunos cujo nível é considerado baixo corresponde a 18,8% e 32,7%, respectivamente.

Os estudos desenvolvidos junto à realização das avaliações mostram que a deficiência no Ensino Fundamental costuma aumentar porque o aluno que não adquire as habilidades e competências necessárias, encontra mais dificuldades na sequência dos estudos.

O perfil do aluno mineiro no contexto da última década é de um aluno que encontra dificuldades, em alguns momentos acentuadas, no processo de aprendizagem, sendo que a grande maioria não alcança o nível desejável de aquisição das competências e habilidades propostas.

É com essa clientela que trabalha o professor. Uma clientela diversa, com níveis de aprendizagem diferentes, parte dela carregando uma defasagem significativa.

Quando os ciclos foram apontados como uma opção à serialização, a tentativa era reverter esse quadro negativo. O senso comum levou as pessoas a

pensarem que a queda da aprendizagem está relacionada ao ciclo. Afinal, ambos se concretizaram na mesma época.

Chegamos ao eixo principal deste trabalho: *ouvir a voz do professor*. O professor, que é uma das molas mestras da escola⁸ e do sistema educacional em si, na maioria das vezes está longe das decisões. Para Nóvoa (1995),

tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto “prático”. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor. (NOVOA, 1995, p. 69)

E nesse sentido, o professor, cujo trabalho passou por um processo de modificação após a implantação dos ciclos, pode contribuir para explicar “como” essas alterações se deram, o processo de adaptação, de efetivação e de dissolução.

Para conhecer a prática dos ciclos nos anos finais do Ensino Fundamental, escolhemos como foco professores que passaram por esta experiência. A partir desse trabalho direto com os professores, fundamenta-se na busca de “reconstruir” o processo, o que Santos Filho (1997) denomina “*como*” os fatos se deram. E, nesse sentido, o professor, cujo trabalho passou por um processo de modificação após a implantação dos ciclos, pode contribuir para explicar “como” essas alterações se deram, o processo de adaptação, de efetivação e de dissolução.

O caminho que encontramos para chegar a esses professores foi visitar escolas que ofereciam os anos finais do Ensino Fundamental. Construimos um mapa de rotas dentro de Belo Horizonte e Região Metropolitana, das quais duas são importantes pólos industriais – Betim e Contagem – e outra é considerada uma das mais pobres da Região Metropolitana e com um rápido crescimento populacional – Esmeraldas.

Achamos prudente escolher escolas de regiões diferentes, centrais e periféricas, da capital e cidades vizinhas para ter uma visão mais ampla a partir de realidades sociais variadas. De acordo com Soares (2005),

as escolas situadas nas periferias das grandes cidades e que, portanto, atendem a comunidades de pequeno capital social e

⁸ Na perspectiva de Soares (2005), o professor tem papel primordial, e elucida que a principal função da gestão da escola é facilitar a ação desse profissional.

constituídas predominantemente de alunos de nível socioeconômico mais baixo, tem frequentemente piores condições materiais, corpo docente menos qualificado e experiente do que as escolas públicas localizadas na região central das capitais. (SOARES, 2005, p.179)

Além da localização, usamos como critério de escolha escolas que mantiveram o ciclo, mesmo quando a instituição passou a ter autonomia para definir, e outras que, a partir dessa autonomia, optaram pelo retorno à seriação.

Foi visitado um total de 21 escolas, das quais dez tornaram-se objetos de pesquisa. Devemos considerar que a maioria dos professores tem mais de um cargo na rede estadual, contribuindo, assim, de forma indireta, com informações de outras regiões.

As razões pelas quais 11 escolas não foram pesquisadas são bastante distintas. Em duas, fomos informados que os ciclos não foram implantados nos anos finais do Ensino Fundamental, mesmo diante da obrigatoriedade da lei. No caso, afirmaram terem sido parte de uma exceção que, na época, correspondeu a 3% das escolas em Minas Gerais (informação da direção das escolas). Em outras duas escolas, nas quais pudemos expor nosso tema e o processo de pesquisa, não havia mais professores que trabalharam na época dos ciclos. Em três, as informações foram truncadas e restritivas, afirmando que, possivelmente, não haveria professores da época. Em uma das escolas, não conseguimos a certeza da efetivação do ciclo, e não havia professores com essa experiência. Em duas escolas, apesar de haver alguns professores do período, cerca de três, não obtivemos retorno. Em uma escola, sequer conseguimos ser recebidos para explanar sobre a pesquisa. Dessas onze escolas em que não conseguimos desenvolver nosso trabalho, dez são escolas de Belo Horizonte, apenas uma é do interior. E vale ressaltar que a escola do interior em questão teve total abertura para a implementação e a participação em um processo de pesquisa, mas era uma das exceções que não viveu o ciclo.

O trabalho foi efetivamente desenvolvido com 46 professores de dez escolas, sendo quatro em Belo Horizonte, três em Contagem, duas em Betim e uma em Esmeraldas.

A primeira etapa estruturou-se a partir da apresentação da pesquisa e da proposta de trabalho à direção e/ou ao responsável pedagógico, e do recolhimento de informações básicas sobre a escola.

Em um segundo momento, deixamos questionários a serem respondidos pelos professores. Em quatro escolas, os questionários foram deixados com a direção; em cinco, o trabalho foi realizado com o intermédio do pedagogo; e em uma escola, com um representante dos professores. Esclarecemos, desde o início, que deveriam ser professores que tiveram a experiência do ciclo nos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente na rede estadual. Era combinado um prazo para retorno, após o qual os questionários seriam recolhidos. A etapa dos questionários desenvolveu-se em três meses, da segunda quinzena de fevereiro até a primeira quinzena de maio.

Os questionários, organizados em dez questões, tiveram a seguinte estrutura:

- Identificação profissional e tempo de rede⁹.
 1. Há quanto tempo você trabalha na rede estadual?
() menos de 5 anos () de 6 a 9 anos () mais de 10 anos
 2. Qual(is) é(são) a(s) disciplina(s) com as quais você trabalha?
 3. Você já trabalhou com o sistema seriado na rede estadual? () Sim () Não
 4. Você já trabalhou ou ainda trabalha com o sistema de ciclos?
() Sim () Não
- Memória da implantação do sistema de ciclos, bem como os debates, formação e orientação acerca da implantação do mesmo.
 5. Você se lembra quando os ciclos foram implantados na rede estadual de ensino? () Sim () Não
Em caso de resposta afirmativa, quando?
 6. Quando da decisão de implantar os ciclos, os responsáveis fizeram um debate sobre a definição e o significado dos ciclos?
- Conhecimento do conceito teórico da pedagogia de ciclos.
 7. Você tem clareza do que é a educação em ciclos? Comente.
- Variações da prática docente na mudança série/ciclo.
 8. Na sua prática docente (planejamento, aulas, avaliação...) o que representou a mudança do sistema de seriação para ciclos?
- Análise positiva e negativa da prática dos ciclos.
 9. Na sua opinião qual é a característica mais positiva do sistema de ciclos?

⁹ Os questionários respondidos pelos professores não apresentavam estas subdivisões; eram apenas numerados de 01 a 10. Esses eixos, nos quais as questões foram agrupadas, foram criados para a organização de critérios de seleção para as entrevistas.

10. E qual seria a característica mais negativa do sistema de ciclos?

A estrutura na qual se fundamentou o questionário tinha como objetivo abarcar, tanto os conhecimentos teóricos, quanto os conhecimentos práticos dos professores que se envolveram com a implantação e a aplicação da proposta do ciclo.

As informações apresentadas nos questionários foram condensadas com base nos eixos propostos. O objetivo era identificar as aproximações e as variações das respostas. Houve uma certa unidade nas primeiras informações e uma diferenciação maior nos três últimos pontos.

As respostas dos questionários tiveram um papel primordial na seleção de alguns professores a serem entrevistados. Das dez escolas pesquisadas, de acordo com os dados fornecidos pela direção e supervisão, em cinco o retorno dos questionários foi de 100%, em duas, de 80%, em uma correspondeu em média a 50%, em outra, de 30%, e em uma escola não foi possível precisar porque a diretora alegou ter se *esquecido* de onde havia guardado alguns dos questionários.

Foi respondido um total 46 questionários. Como ficou claramente definido que era primordial os professores terem tido a experiência com o ciclo na rede estadual, quem não viveu tal situação não respondeu os questionários. Os professores envolvidos nesse momento da pesquisa, trabalham com disciplinas distintas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Inglesa e Artes. Em geral, o número de professores que vivenciou os ciclos é restrito na maioria das escolas¹⁰.

Com base nos 46 questionários, estabelecemos alguns critérios para apontar quais seriam os professores entrevistados. Inicialmente, precisávamos definir a partir dos professores que trabalharam na época. No caso, eram todos os 46. Esse critério impõe-se por si só.

Em segundo, professores que demonstravam ter um conhecimento mais amplo acerca da concepção pedagógica do ciclo e memória do seu processo de

¹⁰ Durante muitos anos, não houve concurso para a efetivação de professores na rede estadual, o que significava que os professores eram escolhidos pelo sistema de designação anual. A partir do segundo semestre de 2001, os concursos voltaram a acontecer, provocando alterações no corpo docente das escolas.

Também é preciso registrar que, com a mudança das leis de aposentadoria, houve profissionais que se afastaram para não terem que se adaptar às novas regras ou às regras do chamado período de transição.

implantação. Para tanto, baseamo-nos nas respostas do segundo e terceiro eixos de análise, nos quais as questões indicavam o que seria o ciclo e o seu processo de implantação.

Em terceiro, procuramos observar a relação teoria-prática, especificamente no que a implantação do ciclo representou no trabalho na sala de aula, questão trabalhada no quarto eixo de análise.

Em quarto lugar, baseamo-nos no significado das experiências vividas e apresentadas de forma crítica, tanto no sentido positivo quanto no negativo, último eixo de análise. Esse tipo de apontamento revela aquilo que foi mais significativo. Em uma situação além dos eixos propostos para análise, no entanto relevantes, houve casos de professores – dois – que fizeram uma espécie de anexo para complementar as idéias propostas no questionário. A disciplina ministrada pelo professor não foi usada como critério de seleção para as entrevistas.

Dos 46 questionários respondidos, de acordo com os critérios acima, chegamos ao número de 10 entrevistas. Utilizamos um critério paralelo de trabalhar nessa fase com professores das quatro cidades, de regiões centrais e periféricas, para termos uma visão mais ampla e diferenciada.

As entrevistas dar-nos-iam uma visão mais ampla de como as experiências se deram ao longo do processo. Não houve nenhuma resistência para a realização das entrevistas. Ao contrário. Nos questionários, os professores já apresentavam sua disponibilidade.

Foram selecionados três professores de Língua Portuguesa, um de Língua Inglesa, dois de História, três de Ciências, um deles com formação também em Pedagogia e um de Laboratório. As entrevistas foram realizadas da segunda quinzena de maio até a primeira quinzena de julho de 2007.

A opção foi por entrevistas semi-estruturadas. Nas entrevistas semi-estruturadas, fica a certeza de se obterem dados comparáveis entre os vários *sujeitos*. (Bogdan, 1994, p. 135, grifo do autor) Essa opção permite um debate mais amplo a partir dos temas propostos, mantendo um viés comum entre as entrevistas a fim de contribuir para uma relação entre elas. As determinantes, nesse trabalho de entrevistas, foram o bom senso e a paciência.

Colocamo-nos à disposição dos entrevistados para a escolha da data, horário e local da realização dos trabalhos. Sete entrevistas foram realizadas em escolas e três nas residências dos professores. Três dos dez professores a

serem entrevistados dispuseram-se a participar do trabalho, mas optaram por dar a entrevista fora da escola. Em dois casos, o argumento fornecido pelos professores foi que sentiriam mais liberdade para falar, uma vez que, nas escolas, não havia espaço disponível para a realização das mesmas com tranquilidade. E num terceiro caso, foi colocada a questão da dificuldade do espaço, e o professor, que morava a um quarteirão da escola preferiu que o trabalho fosse realizado em sua residência. Há que se registrar que as três entrevistas aconteceram num momento em que as escolas estavam envolvidas com o processo de indicação (eleição) para os dirigentes de escolas estaduais. Talvez seja um dos motivos da alegação de “pouca tranquilidade”.

Começamos as entrevistas sempre com um assunto informal, praticamente o que Bogdan (1994) chama de conversa banal, normalmente um assunto em destaque na época. Em seguida, informamos, de forma sucinta, o objetivo do trabalho. A partir da segunda entrevista, indicamos um tempo médio de duração. Também na primeira parte, voltamos a registrar o caráter confidencial do trabalho.

O roteiro das entrevistas tinha como principais pontos:

- A entrada no magistério.
- A comparação das condições (facilidades) do trabalho hoje e alguns anos atrás.
- Os argumentos que foram utilizados para justificar a implantação dos ciclos.
- Tipo de clientela que a escola atende, e se esse fator é determinante para o bom funcionamento de uma proposta pedagógica.
- Razões que levaram a escola a implantar e manter os ciclos.
- Como a escola se adaptou.
- Como a comunidade reagiu.
- Mudança no trabalho em sala de aula.
- O posicionamento diante do trabalho coletivo, interdisciplinar e realização de projetos.
- Concretização de algumas garantias da lei.
- Reuniões quinzenais.
- Criação de núcleos de aprendizagem interativa.
- Programas de capacitação de professores.

- Contribuições que o ciclo deixou.
- O porquê do retorno à seriação.
- A questão da progressão automática e da progressão parcial que vigora atualmente.
- (Pergunta direta) Você acha que a proposta de ciclo se concretizou? Por quê? O que faltou?
- Relação no sistema estadual com os anos finais do Ensino Fundamental.
- A importância da profissão (É gratificante?).
- Agradecimento.
- Todas as entrevistas foram gravadas e devidamente transcritas, incluindo, além das falas, os comportamentos e atitudes demonstrados durante a conversa. A partir da transcrição, iniciamos um processo de análise comparativa entre elas. Outra ação foi trabalhar o resultado dessas análises com os documentos oficiais¹¹ e com os estudos relacionados à questão do ciclo.
- Para desenvolver um estudo que se baseasse no trabalho dos professores, dentro da pedagogia dos ciclos, era preciso definir, sistematicamente, o que é o ciclo. Acharmos importante buscar a essência etimológica e histórica do termo “ciclo” que fundamenta a idéia do ciclo enquanto concepção pedagógica. É esse debate que pauta o próximo capítulo.

2 CONCEITO DE CICLO

O conceito de ciclo é complexo, enquanto proposta pedagógica implantada no Brasil nas últimas décadas. A palavra ciclo tem origem greco-latina, do grego *kúkluos* (círculo) e do latim *cyclus* (período de anos).

Na concepção grega, basicamente aristotélica, o ciclo representava a idéia de que existe uma circularidade do mundo que se baseia em um eterno retorno de forma ininterrupta e repetindo uma seqüência na mesma ordem.

Os filósofos gregos buscavam compreender o funcionamento da natureza, a partir da observação de fenômenos regulares. Apontam que o número de combinações pode ser, aparentemente, infinito ou incalculável, mas, em determinado momento, tudo é reiniciado em um processo cíclico. Os estudos gregos se baseavam nos ciclos da natureza na qual entendiam um funcionamento cíclico, o ciclo do mundo. Nessa perspectiva, o ciclo é

¹¹ Resoluções, avisos, pareceres, portarias, decretos e leis.

compreendido como um processo início, meio e fim¹² e um eterno retorno ao início.

Este conceito é recuperado por Nietzsche que partiu da visão cíclica de Aristóteles para elaborar o conceito do eterno retorno. Terminado um ciclo, volta-se sempre a uma fase inicial. Para Nietzsche, o eterno retorno é o *sim* que o mundo dá a si mesmo, a vontade cósmica de reafirmar-se e de ser ela mesma. (Abbagnano, 1982, p.125-126)

Os filósofos latinos, da corrente do Averroísmo¹³, também fizeram uma releitura do conceito do ciclo com base em Aristóteles. A visão deles, construída na Idade Média, é a de que o ciclo tem essa idéia de princípio, meio e fim, não de uma forma fechada, mas em ascensão espiral. O homem evoluiria de forma cíclica, vivendo diferentes fases de sua vida. Em cada uma delas, você começaria no início, passaria pelo meio e chegaria ao fim que seria um novo início, mas de forma que este novo começo estivesse em um patamar mais elevado do que a fase anterior, uma evolução cíclica.

Trabalhando com as duas concepções de ciclo, grega e latina, evidencia-se que a teoria grega entende o ciclo de forma repetitiva, a qual era sustentada pelos ciclos repetitivos da natureza, enquanto que a latina apontava para uma ascensão do homem ao longo de sua vida.

Há que se lembrar que, antes da interferência sumária do homem à natureza, esta funcionava realmente de forma regular cíclica. Um exemplo disso é a construção de calendários solares na Antigüidade. Egípcios e maias, povos antigos, temporal e geograficamente distantes, construíram um calendário de 365 dias apontando que, a cada período desse, um ciclo na natureza recomeçava. Hoje, se tivéssemos que nos basear nas cheias do rio Nilo para determinar quando começaria um novo ciclo, provavelmente não teríamos uma resposta exata ou uma regularidade. O que significa que, em leituras mais modernas, os ciclos não se colocam como uma exata repetição de acontecimentos.

A concepção de ciclo, partindo do pressuposto de ascensão, desenvolvimento e queda, pode ser compreendida em seu tempo e espaço. Os próprios gregos viveram um momento de crescimento e hegemonia, até serem

¹² Para Spengler (*apud* Abbagnano, 1982) a história do homem vista de forma global tem uma natureza cíclica: nascer, crescer e declinar.

¹³ Averroes (1126 – 1198) foi um filósofo árabe, nascido na Espanha muçulmana. Foi responsável pela releitura dos textos de Aristóteles os quais traduziu para o latim. Os trabalhos de Averroes foram a base para os estudos de São Tomás de Aquino sobre Aristóteles.

dominados pelos romanos, história que se repetiu com muitos povos da Antigüidade. O mundo no qual os gregos construíram essa idéia era bem menos complexo do que a contemporaneidade. A contribuição da filosofia desenvolvida pelos latinos é que sempre vai existir um recomeço, quando iniciamos uma nova fase, mas é uma *nova* fase e não uma repetição de fases anteriores. Não é possível mudar a história em função de conceitos. É mais sensato rever conceitos a partir das mudanças da história.

O rompimento com a noção de eterno retorno dá-se com a concepção judaico-cristã. Para essa, o tempo teve um começo com a criação *ex nihilo* por Deus, Ser Supremo. Após a criação, no passado, os seres humanos experimentam uma passagem pela vida terrena (um presente que vai se tornando cronologicamente passado e que tem sempre um tempo pela frente – futuro). Após essa passagem, os seres humanos conheceriam o final dos tempos (futuro) com o reencontro com o Criador. Assim, a noção ocidental de ciclo como uma circularidade interna a momentos da existência dá-se no interior da dialética princípio, meio, fim evolutivos.

Não deixando de lado a origem etimológica do termo, de acordo com Houaiss (2001), o ciclo abrange

1. espaço de tempo durante o qual ocorre e se completa, com regularidade, um fenômeno ou um fato, ou uma seqüência de fenômenos ou fatos.
 2. série de fenômenos, fatos ou ações de caráter periódico que partem de um ponto inicial e terminam com a recorrência deste.
 3. conjunto de fatos, de ações, de obras que se sucedem no tempo e evoluem, marcando uma diferença entre o estágio inicial e o estágio conclusivo.
- C. Vital: seqüência de etapas ou estágios, razoavelmente definidos, porque passam certos seres vivos, biociclo, ciclo de vida. (HOUAISS, 2001, p. 713)

A partir do primeiro item, podemos entender o ciclo na concepção grega de repetição constante de fatos ou fenômenos que se desenvolvem, se completam e se fecham num espaço de tempo.

De acordo com o segundo item, o ciclo é uma relação que tem início a partir de um fato inicial, desenvolve-se e completa-se em decorrência desse, apontando que o fim está relacionado a um início e ao desenvolvimento de algumas ações.

O terceiro item aponta que um ciclo é um período de tempo em que os fatos evoluem e, quando se chega ao estágio final, encontra-se em um nível superior ao que estava quando no início. Nesse sentido, percebemos a idéia de ciclo como um processo de evolução, não necessariamente regular, no tempo e no espaço, mas como um espiral e não como um círculo fechado, no qual o fim e o início estão no mesmo nível.

E, ainda, o que se determina como ciclo de vida, são os estágios vividos pelo homem razoavelmente definido pela evolução de seu corpo e mente que não podem ser estaticamente determinados. Não há idade para aprender a ler ou a trabalhar. Há amadurecimento, e este pode ser vislumbrado dentro de cada um dos ciclos de vida.

Os ciclos do desenvolvimento humano foram tema de muitas pesquisas. De forma geral, a vida de uma pessoa divide-se entre infância, adolescência, juventude, idade adulta e velhice¹⁴. Essas fases, ou o que seria mais pertinente, esses ciclos, correspondem a um processo de acontecimentos que se desenvolvem e são concluídos para o início de uma nova fase. É comum, em educação, ouvirmos a expressão: “o aluno queimou etapas”. O que, na prática significa que o aluno avançou a uma fase seguinte, deixando pendências da fase anterior, não vencidas. Mas isso é próprio do ser humano; é difícil amarrar todos os laços para avançar a um nível subsequente.

Partindo dessa analogia, a vida do homem pode ser melhor compreendida e analisada a partir de sua organização em ciclos, que são próprios da natureza humana, e não em anos, que são próprios à natureza terrestre, determinados pelo movimento de translação, feito pela Terra em torno do Sol. Tendo como base estes debates a partir da etimologia e dos conceitos discutidos, a origem pedagógica do ciclo se fundamenta em uma organização do tempo escolar que tem como pressupostos os ciclos de vida do aluno ou os ciclos de desenvolvimento humano.

Fazendo uma análise a partir dessa prerrogativa, um parâmetro básico da educação escolar em suas diferentes etapas são os ciclos pelos quais se estabelece um norteador a partir do processo de desenvolvimento e formação do aluno, na infância, adolescência e juventude. Em geral, a infância corresponde ao período da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino

¹⁴ É usual encontrarmos definições de caráter “pré” como pré-adolescência e o tempo velhice ser substituído por terceira idade ou “melhor idade”.

Fundamental, a adolescência aos anos finais do Ensino Fundamental e a juventude ao Ensino Médio.

É com base nesses pressupostos que se organiza o trabalho nos ciclos. De acordo com Arroyo (1999),

As idades da vida, da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços. Trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana passa a ser o eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual (ARROYO, 1999. Disponível em (www.scielo.br), acesso em (25 out. 2006)).

Os sistemas de ensino que optaram pelo ciclo, cujos *modelos* apresentam variedade, organizaram-se a partir da idéia de ciclos de aprendizagem ou ciclos de formação. Há uma diferenciação entre as duas organizações pedagógicas, sendo uma mais tradicional: os ciclos de aprendizagem, e outra mais inovadora: os ciclos de formação.

Para Mainardes (2006), os ciclos de aprendizagem

representam uma ruptura menos radical, seja mantendo a reprovação no final de ciclos de dois ou três anos ou propondo mudanças mais superficiais no currículo e orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, a política foi incorporada de forma conservadora, gerando o regime de progressão continuada. (MAINARDES, 2006. Disponível em (www.scielo.br), acesso em (01 mar. 2007))

Já os ciclos de formação

representam uma ruptura mais radical, eliminando totalmente a reprovação no Ensino Fundamental. Geralmente há um investimento mais intenso na formação continuada de professores e uma mudança mais radical no currículo e nas orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem. (MAINARDES, 2006. Disponível em (www.scielo.br), acesso em (01 mar. 2007))

De acordo com Gama (2006), os ciclos de formação apresentam-se como uma nova forma de proposta pedagógica de organização do tempo escolar. Nessa perspectiva, os ciclos de formação

têm sido definidos como uma nova maneira de organizar e pensar o ensino e o currículo, assim como de respeitar o tempo de desenvolvimento dos estudantes, agrupando-os não mais por séries, mas conforme seus tempos de ser crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Ao contrário do antigo conceito que

organiza os estudantes por séries ou ciclos de aprendizagens, nos ciclos de formação os tempos devem ser respeitados e considerados como sendo diferente e tendo significados próprios. (GAMA, 2006, 107-108)

Arroyo (1999) aponta o ciclo como a alternativa mais coerente com o discurso da CF/88 e da LDBEN n. 9.394/96:

entendemos que essa concepção é inseparável do avanço do direito à educação básica, ou do direito ao pleno desenvolvimento de todos nós como seres humanos. Essa é a visão dominante na nova LBD (art. 2º e 22º) e essa é a visão que nos orienta ao buscar um novo ordenamento, uma lógica estruturante do sistema escolar e da escola que dê conta dessa concepção de educação básica universal. Nesse quadro de preocupações, 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 sequência de ritmos de aprendizagem. É mais do que isso. É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos 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. (ARROYO, 1999. Disponível em (www.scielo.br), acesso em (25 out. 2006))

No âmbito da implantação do regime de ciclos, na rede estadual de Minas Gerais, o CEE (Conselho Estadual de Educação) fez uma análise significativa do que seria o ciclo:

A organização por ciclos apenas recentemente passou a se utilizada no Ensino Fundamental, como experiência pedagógica. Realiza-se geralmente pelo agrupamento de alunos da mesma faixa etária ou em estágio de desenvolvimento bio-psico-social semelhante. É uma organização mais flexível, que amplia o tempo de aprendizagem do aluno, possibilita distribuir os conteúdos curriculares de forma adequada à clientela e ao processo de aprendizagem, permite ao aluno, por avanços sucessivos, incorporar os conhecimentos sem que ele tenha de repetir o que já aprendeu, caminhando sempre em frente, desafiado por novas experiências. (Parecer CEE 1132/97).

A partir dessas idéias, a proposta do ciclo era reconhecer cada um ao seu tempo e desenvolvimento, dentro de um ciclo de vida, construindo currículos que contemplassem, além das disciplinas *clássicas*, novas aprendizagens baseadas nas diversidades e no multiculturalismo. De acordo com Cury (2005), a CF/88 e a LDBEN n. 9.394/96 garantem o direito à diferença.

A concepção pedagógica do ciclo, no Brasil, tornou-se uma alternativa, nas últimas décadas. Nos anos 80, iniciou-se em algumas redes de ensino o regime de ciclos de alfabetização, como é o caso de Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Goiás; e, nos anos 90, os ciclos começaram a ser estendidos a todo o Ensino Fundamental. Até então, o ensino era seriado, caracterizado pela fragmentação, seletividade, aprovação e reprovação. Os índices de evasão e reprovação eram altos¹⁵, o que permitia uma análise de que a seriação não era satisfatória para todos.

A história do ensino no Brasil estruturou-se com base na seriação e nas idéias de aprovação e reprovação. A abertura para a implantação dos ciclos se origina da LDBEN n. 9.394/96, que apresenta uma flexibilidade para a organização dos tempos escolares.

A fragmentação da seriação foi, e ainda é, bastante questionada no âmbito pedagógico, porque se acredita que ela possa interferir no desenvolvimento pleno do aluno. Em algumas séries específicas, como é o caso das 1ª e 5ª séries, o número de reprovações é bem superior ao de outras séries, como as estatísticas dos censos escolares evidenciam.

Os dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) de 2006 apontam que a escola funciona como um gargalo. Dos alunos que concluem a 4ª série, somente 84% terminam o Ensino Fundamental e 37% completam o Ensino Médio. (Oliveira, 2006)

As propostas de organização pedagógica distintas da seriação tomaram corpo, juntamente com uma reflexão sobre o processo de avaliação na escola. Era a nota resultante de provas que aprovava ou reprovava. Assim, questionar a seriação era também questionar o sistema de avaliação.

A avaliação, dentro da seriação, tem caráter somativo. Define-se pela soma de resultados que geram a aprovação ou a reprovação. Dessa forma, pode gerar um poder coercitivo, baseado no controle pela nota.

A avaliação tem sido utilizada, via de regra, como instrumento de controle e adaptação das condutas educacionais e sociais do aluno. Com a pretensão de se conseguir um clima favorável para a aprendizagem, trabalha-se com o aluno na direção da submissão e adequação a padrões e normas comportamentais,

¹⁵ De acordo com dados do INEP, em 1995, o índice de aprovação da 5ª série ficou em torno de 65%, os outros 35% foram reprovados (em média 19%) ou evadidos. É importante registrar que, para cada dez alunos do ensino regular, um já buscava o ensino supletivo por estar acima da faixa etária de 14 anos.

sendo punido o aluno “desobediente”, com baixos conceitos, que podem levá-lo à reprovação ou até ao convencimento de que é incapaz de adaptar-se à escola. (SOUZA, 2007, p. 32)

Outro fator é o que cria nos alunos a idéia de estudar para passar, para conseguir 60 pontos. Depois de alcançarem as notas necessárias, muitos alunos já se sentiam de férias.

O olhar para um novo sistema de avaliação recai para uma lógica mais mediadora e cidadã. A avaliação perderia, assim, o caráter de controle de notas e seria uma espécie de *termômetro* para sondar, no caso de uma avaliação diagnóstica, e compreender o desenvolvimento da aprendizagem.

Considerando o sistema de avaliação como determinante para o trabalho do professor e aprendizagem do aluno, Cabrera (2006) defende:

minha concepção de avaliação é a de que, como prática educativa, auxilia o processo de ensino-aprendizagem, na qual professor e aluno são sujeitos na construção do conhecimento. Essa concepção se fundamenta em um modelo de educação como processo que visa à humanização dos sujeitos envolvidos, no sentido freiriano do termo. (CABRERA, 2006, p.41)

Refletindo sobre as funções da avaliação, Cabrera (2006) aponta que a avaliação é um importante instrumento para a democratização do ensino, que é a grande *bandeira* da educação. nesse início de milênio. Em sua análise,

para que a avaliação venha a ser esse instrumento de inclusão, é preciso compreendê-la não como um meio em si, mas como processo de uma engrenagem maior que chamamos de educação escolar. Resignificá-la é, mais que tudo, compreender as várias faces do processo de ensino. (CABRERA, 2006, p. 43)

De acordo com o Parecer CEE 1.132/97, a avaliação deveria assumir um caráter formativo, como uma “norteadora” de novos processos de aprendizagem, buscando orientar os trabalhos a serem desenvolvidos, a fim de atender às necessidades específicas de cada aluno.

A avaliação deve, então, ser entendida não somente como um processo destinado a classificar os alunos, mas principalmente como mecanismo de diagnóstico de suas dificuldades e possibilidades, para orientar os próximos passos do processo educativo, como mecanismo de formação, portanto. (Parecer CEE 1132/97)

Nessa perspectiva, um novo sistema de avaliação torna-se fundamental para que a escola realmente alcance todos os alunos. Esse debate incorpora-se

à questão da manutenção ou alteração da proposta, mais diretamente, na opção por série ou ciclos. A mudança no processo de avaliação está envolvida dentro da fundamentação pedagógica dos ciclos.

Apresentar uma proposta pedagógica, tendo como premissa os tempos de desenvolvimento e formação do ser humano, era uma tentativa de reduzir as distorções idade-série e aumentar os índices de aprendizagem, procurando reduzir a reprovação e a evasão escolar.

É fato que o desestímulo, diante da repetência, gera evasão. Ao agrupar os “repetentes” com alunos mais novos, gerava-se um incômodo porque, apesar de poder existir uma proximidade no nível de aprendizagem, pode não haver identidade¹⁶. Essa situação pode contribuir para uma redução da auto-estima do aluno, que visivelmente percebe que está aquém dos outros, tanto na questão de aprendizagem, quanto na questão da sociabilidade. Ao passo que, manter os agrupamentos, como o ciclo propõe, respeitando os ciclos de vida do aluno, podem-se agrupar pessoas com níveis de aprendizagem mais heterogêneos, capazes de se ajudarem mutuamente, buscando-se uma certa unidade em termos de desenvolvimento humano. O envolvimento social dos alunos pode ser mais efetivo, reduzindo, nesse sentido, uma espécie de segregação aos “velhos e repetentes” dentro da sala, contribuindo para a auto-estima dos alunos que pode ser tornar um fator positivo na sua aprendizagem. Tanto é que, em muitas propostas pedagógicas, aparece a expressão “ciclo de formação humana”.

De forma direta, Cabrera (2006) aponta que a idéia de ciclos e de progressão continuada podem ser alternativas para efetivar uma democratização do ensino, levando em conta a inclusão social e trabalhando a partir da diversidade cultural e social.

A democratização do ensino, que estabelece uma real inclusão, ao contrário da *inclusão velada*¹⁷, só tem um sentido significativo se conseguir uma escola de qualidade para todos. No entender de Souza (2007), uma escola de qualidade para todos teria

¹⁶ É preciso registrar que, no período que corresponde aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, as pessoas deixam a infância e vivem a adolescência. Período de formação física, psíquica e muitas questões hormonais. E, nesse sentido, os interesses podem ser muito diferentes, porque o grau maturidade está em níveis distintos.

¹⁷ Entende-se aqui como inclusão velada o fato de muitos alunos portadores de necessidades especiais, sejam elas físicas ou de aprendizagem, são matriculados na escola sob a égide da inclusão, mas de fato são relegados “aos cantos das salas” porque não há uma efetivação das oportunidades educacionais feitas ao aluno que acaba ficando excluído dentro de um contexto de inclusão.

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

O debate de Souza (2007) acerca da fundamentação do ciclo é que este seria o caminho para efetivação da democratização da escola. Mas aponta que a mudança na estrutura das práticas avaliativas são fundamentais para que estas não sejam usadas como instrumento de discriminação e seleção. Ainda de acordo com Souza (2007), a avaliação escolar possibilita a identificação das dificuldades, dos sucessos e fracassos, apoiando encaminhamentos e decisões sobre as ações necessárias, sejam elas de natureza pedagógica, administrativa ou estrutural. (Souza, 2007, p. 33)

Enfim, a avaliação deve ser um instrumento cujos resultados seriam norteadores para a definição de novas metas, e não para segregar e classificar os alunos na escala do azul e do vermelho.

Apesar de muitas vozes da academia defenderem a organização do ensino em ciclos como uma alternativa para se concretizar o objetivo de *uma escola para todos*, há uma voz que ressoa, apontando que o ciclo pode contribuir para um empobrecimento da escola. Quem faz uma análise crítica da aplicação do ciclo é Demo (1998), que aponta, inicialmente, que a competição faz parte da cultura capitalista que vivemos e que contribui para o progresso, considerando que, para ser eficiente dentro do sistema produtivo, é preciso saber pensar. E, nesse ponto, estaria um dos papéis da escola: levar o aluno a pensar, criticar e intervir.

Em relação às novas possibilidades de organização pedagógica diferente da seriação, Demo (1998) afirma:

Dentro deste quadro coloca-se a pretensão em torno da promoção automática ou progressão continuada, como má interpretação da LDB. A idéia, em si boa, de levar o aluno para frente, acabando com a repetência até onde possível, desfeita pelo formalismo vazio da proposta, que se basta com empurrar para frente com ou sem aprendizagem. Na prática, muda-se a função da escola: em vez do compromisso com a aprendizagem, fica-se apenas com o da promoção. Neste sentido, é fundamental definir o que é aprender de maneira adequada. (DEMO, 1998, p. 165)

Seguindo este mesmo eixo de análise, Demo (1998) define os fatores básicos para desenvolver um processo de aprendizagem satisfatório: o esforço pessoal (que, em sua concepção pode ser desmotivado pelo ciclo), um professor capaz de orientar esse processo, apoio pedagógico e de gestão e organização de uma proposta de aprendizagem clara e objetiva.

Não seria correto dizer que Demo (1998) faz uma defesa da seriação e uma condenação dos ciclos. Em seu trabalho, o autor aponta que é preciso levar o aluno a aprender, e que “facilitar” para que o aluno avance sem a garantia da aprendizagem, é prejudicar a sua formação. E ainda, que estabelecer o processo baseado na garantia da auto-estima do aluno, que o fracasso poderia afetar, é fechar os olhos para uma realidade circundante. Temos uma cultura capitalista que mantém a seletividade econômica e social. Não há como evitar o fracasso escolar, se esse processo faz parte da vida em sociedade. Na análise de Demo (1998), exigir do aluno é tentar prepará-lo para esta situação.

Esta idéia de que com a competição leva ao progresso e à qualidade é apontada por SOUZA (*apud* Freitas 2003) como uma forma de manter a exclusão escolar.

O princípio é o de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. Nesta perspectiva, assume o Estado a função de estimular a produção dessa qualidade. As políticas educacionais, ao contemplar em sua formulação e realização a comparação, a classificação e a seleção, incorporam, conseqüentemente, como inerente a seus resultados, a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação (SOUZA *apud* FREITAS, 2003, p. 92)

Em suma, o ciclo, enquanto concepção pedagógica, é centrado na formação humana, que parte da educação do aluno dentro dos seus ciclos de vida, os biociclos. A proposta é atender ao aluno nas suas especificidades, relacionando o seu desenvolvimento cognitivo com o seu amadurecimento biológico e emocional. No entanto, não significa, teoricamente, abandonar a sua formação escolar, que, no regime seriado, era prioridade praticamente exclusiva, e sim, fazer uma análise mais complexa que abarque a formação humana, pessoal e também escolar.

A proposta do ciclo, dependendo de como é implantada, muda o foco no processo de aprendizagem. De acordo com Dalben (*apud* Freitas, 2003),

Ao colocar a centralidade no sujeito, ela acerta na perspectiva de pensar o sujeito integralmente, não só num aluno que vai para escola só para prender um determinado conteúdo que essa escola já previamente definiu, mas pensa o processo de escolarização como algo integrado ao processo de vida.

Então, nesta perspectiva, “centra-se no sujeito” significa pensar em conteúdos de vida, conteúdos escolares que fazem parte da vida. Práticas escolares que sejam significativas para esse sujeito que está vivendo, que é um cidadão. (DALBEN *apud* FREITAS, 2003, p. 101).

Com o ciclo, o que se procura é construir um sistema que possa garantir a qualidade da aprendizagem numa organização que não se paute pela seleção e que se baseie no respeito às diversidades e ao tempo de vida de cada um.

2.1 Diferença entre progressão continuada e promoção automática

A dimensão culturalmente construída sobre os ciclos no Brasil é o que se define, nos senso comum, como promoção automática. Essa característica é uma das principais críticas negativas sobre o ciclo. Em geral, as pessoas entendem que o *passar por passar*, a falta de obstáculos, rompendo definitivamente com reprovação ou retenção, gera uma desvalorização da escola, do trabalho do professor, e fornece diplomas a pessoas despreparadas. O que deveria ser progressão continuada tornou-se, aos olhos de muitos, a promoção automática.

A relação ciclo, promoção automática e educação de pouca qualidade foi construída dentro do imaginário sócio-cultural brasileiro. É nesse sentido que Barretto (2005) aponta que, embora a imprensa, por vezes os pais e muitos dos próprios educadores, costumem apregoar que a introdução dos ciclos teria baixado o nível de ensino, as pesquisas disponíveis não trazem evidências que sustentem a afirmação. (Barreto, 2005, p. 681)

É preciso fazer uma diferenciação do que se estabelece como progressão continuada e como promoção automática. Mainardes (2001) baseia-se em Francisco Poli para apontar as distinções. De acordo com ele, em um regime de progressão continuada não há prejuízo da avaliação no processo de aprendizagem do aluno; são mantidos os estudos de recuperação para alunos com defasagem de aprendizagem e a possibilidade de reter o aluno ao final do ciclo. Para ele, sem essas características, o que existe é promoção automática.

Nesse sentido, quando o ensino se baseia na promoção automática, o aluno permanece na escola durante o tempo mínimo previsto. Por exemplo, no caso do Ensino Fundamental, o tempo é de nove anos. A seqüência dos estudos dos alunos, dentro dos nove anos, independe dos seus resultados nas avaliações, nos estudos de recuperação e, em geral, independe do compromisso com a educação. Ele poderia *frequentar* a escola por nove anos. É fato que a garantia da aprovação pode gerar um desestímulo, tanto a professores¹⁸, quanto a alunos, e, assim, colocar *em xeque* a qualidade do ensino e a da instituição.

A promoção automática pode ser usada como uma forma tecnocrática de corrigir o fluxo estatístico e fazer um ajustamento idade-série. Para Mainardes (2001), essas medidas seguem, muitas vezes, um caráter economicista,

visando aumentar o número de alunos concluintes, a descongestionar o sistema de ensino, a reduzir gastos, etc. Em outras palavras, podem constituir-se como medidas mais voltadas para aspectos econômicos do que preocupadas e comprometidas em elevar a qualidade de ensino e formação de uma cidadania plena. (MAINARDES, 2001, p. 38)

No caso da progressão continuada, a questão da retenção apenas no final do ciclo baseia-se nos ciclos do desenvolvimento humano. Assim, deveriam ser mantidas as avaliações, bem como os estudos de recuperação para suprir as defasagens. Nesse sentido, o objetivo é o de respeitar o tempo de desenvolvimento do aluno, ao longo daquele ciclo, levando em consideração os diferentes tempos de cada processo de aprendizagem. Caso o aluno não tenha amadurecimento e não adquira as habilidades propostas durante o ciclo, ele poderia permanecer naquela etapa mais um ano.

A progressão continuada seria uma situação intermediária entre o regime seriado, que reprova anualmente, e o regime de promoção automática, que abole a reprovação. Mas ela prevê o acompanhamento sistemático de cada aluno. Nessa perspectiva, Cabrera (2006) pontua que

De maneira geral, o conceito que se atribui à progressão continuada é que esta prevê um acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem que tem, no processo de reforço, uma estratégia importante para a recuperação das aprendizagens em defasagem. Diferentemente, a promoção automática seria um mecanismo em que o aluno seria promovido independentemente

¹⁸ O desestímulo no trabalho é um dos fatores que contribuem para o *Burn-out*, a síndrome da desistência do professor.

de seu submetido a esse processo contínuo de avaliação e acompanhamento das aprendizagens. (CABRERA, 2006, p. 81)

É, segundo esse raciocínio, que Cabrera (2006) aponta a razão de a promoção automática ser compreendida como algo negativo, que se contrapõe à qualidade. Para ela, o termo promoção automática, então, assume em muitos discursos e está presente em muitos veículos de notícias, um caráter pejorativo, de medida sem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem. (Cabrera, 2006, p. 81)

Os debates sobre a promoção automática no Brasil não são recentes: datam do final dos anos 50. No período, durante o governo de JK, já era debatida a viabilidade da implantação. Nessa época, Almeida Junior (1957) já apontava que a promoção continuada podia ser uma alternativa para conter os índices de reprovação e evasão escolar, que, entre outras coisas, oneravam o sistema. Os estudos de Almeida Junior baseavam-se nos critérios de promoção adotados no sistema inglês. O próprio autor evidenciava que, para o Brasil adotar um sistema semelhante seria preciso fazer uma série de modificações¹⁹ para que a promoção se efetivasse nos mesmos padrões de funcionamento ingleses.

As primeiras experiências foram entre o final dos anos 60 e início dos 80. A partir de 1984, tempos finais da ditadura, os programas foram revistos e reestruturados, originando os Ciclos Básicos de Alfabetização.

De acordo com Mainardes (2001), foi

a partir dos anos 90: a idéia da escolaridade em ciclos foi incorporada aos ideários pedagógicos e reafirmada na Nova LDB, que instituiu o desbodramento do Ensino Fundamental em ciclos e o regime de progressão continuada. Este período caracteriza-se, ainda, pela realização de pesquisas, avaliações e discussões sobre os resultados desta medida nos sistemas de ensino, bem como pela introdução de mecanismos de progressão continuada ao longo do Ensino Fundamental. (MAINARDES, 2001, p. 38)

Assim, no tempo de organização da nova LDBEN e de sua aplicação, a questão da progressão continuada foi incorporada à concepção pedagógica dos

¹⁹ Para Almeida Júnior (1957), alguns dos critérios a serem implementados para a implantação de um sistema de promoção automática seriam: o aumento da escolaridade primária, bem como a reestruturação da concepção pedagógica desse período escolar, investimento e aperfeiçoamento do trabalho do professor, revisão dos programas de ensino desse período e dos critérios de promoção. A promoção automática, concentrada aqui nos anos iniciais de formação escolar, poderia ser vista como um *amadurecimento* do papel da escola dentro da sociedade.

ciclos, enquanto uma proposta pedagógica de reorganização do tempo escolar. Há que se considerar que, na primeira versão do texto de Darci Ribeiro, a promoção automática era uma opção pedagógica que poderia ser implantada até a terceira série. No texto final, a expressão não é “promoção automática”, e sim, “progressão continuada”.

A legislação que implantou o ciclo em Minas Gerais, a Resolução SEE 8.086/97, estabelecia a progressão continuada, possibilitando que o aluno pudesse ficar retido ao final do ciclo. Mas, na concepção de muitos, principalmente aqueles que não trabalhavam no ano final de cada ciclo, a progressão continuada teve o efeito de uma promoção automática.

A implantação do ciclo, nos oito anos do Ensino Fundamental em Minas Gerais, não foi uma ação isolada. Ao contrário, estava diretamente ligada ao contexto histórico dos anos 80 e 90, que pretendemos discutir no capítulo seguinte.

3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS – A CONSTRUÇÃO DE UM DIREITO CONSTITUCIONAL

Durante muito tempo, a escola foi para poucos. Ao longo da história, o Brasil viveu o coronelismo, o populismo²⁰ e a ditadura. As garantias sociais acabavam à mercê do pequeno grupo que estava no poder. Os governos costumavam fazer pequenas *concessões* de direitos, inibindo a capacidade de luta dos brasileiros. Foi assim com o sufrágio universal masculino, com as leis trabalhistas, com o voto feminino, com a obrigatoriedade de oito anos de ensino, garantido pela Lei n. 5.692/71.

A desarticulação da luta muitas vezes nos fez sujeitos passivos na história. Foi a ditadura a nossa mais extrema experiência de centralização de poder, que fez o brasileiro tentar sair da condição de coadjuvante. Os duros anos da ditadura, a censura, a repressão, a violência, o milagre econômico que nunca chegou à mesa da maioria dos brasileiros, conseguiram atingir o brasileiro.

Quando a população saía às ruas pedindo o fim dos governos militares, a queda da censura, o fim da violência, também pediu garantias sociais e direitos políticos. Carvalho (1998) aponta que o movimento das Diretas-Já talvez tenha sido a única exceção à passividade dos brasileiros. Havia uma unidade de luta pelo fim da ditadura. Naquele momento, grupos definidos como minorias, além dos partidos políticos, sindicatos e escolas, procuravam debater o que se esperava com o fim do militarismo.

De acordo com Cury (2005), desse clima geral e da abertura política, esperava-se o acesso igualitário (portanto, universal) aos bens socialmente produzidos. Mas com elas contava-se o reconhecimento da pessoa humana em suas diferenças específicas. (Cury, 2005, p. 27) No entanto, a frustração gerada pelo fato de as eleições de 1985 serem indiretas, fez com que as aspirações se voltassem para a formulação da nova Constituição.

A CF/88 foi a sétima da história. Dedicou um capítulo à Educação, garantido naquele momento como o primeiro direito social (art. 6º, CF/88). De acordo com Cury (2005), foi construída uma Constituição que valorizou, de

²⁰ Muitas características do populismo são percebidas em políticos da atualidade.

forma positiva, a questão da pluralidade, reconhecendo as diferenças culturais e étnicas, condenando a discriminação e o preconceito.

O direito à pluralidade cultural, defendido na Constituição, estendeu-se até os debates de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Se até então a base da escola brasileira havia sido excludente, o direito à diferença multicultural contribuía para concretizar a idéia de uma escola para todos. Foi sob a égide de garantir a todo brasileiro o direito à educação básica²¹ que foi aprovada a LDBEN n. 9.394/96.

3.1 O contexto histórico que trouxe o ciclo como uma alternativa à seriação

Quando a LDBEN n. 9.394/96 foi aprovada, uma série de inovações passou a fazer parte do contexto educacional brasileiro. O art. 3º da lei estabelecia as bases nas quais seria ministrado o ensino, das quais destacamos:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- IX – garantia do padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extra-escolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A garantia do padrão de qualidade, reunida à garantia do acesso e da permanência, apontam para uma democratização da educação no Brasil, na qual *todos* teriam direito a um ensino de qualidade. Há que se deixar claro que, no texto da lei, não se estabelece, objetivamente, qual seria o padrão de qualidade, mas aponta, de acordo com o art. 2º, que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nessa perspectiva, a escola *tem que educar* para a vida.

²¹ A educação básica é formada pelo ensino infantil, fundamental e médio. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. (Cury, 2002. Disponível em (www.scielo.br), acesso em (25 out. 2006))

A Resolução CNE/CEB n. 2/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, determina que haja uma co-relação das áreas de conhecimento com os aspectos da vida cidadã (difundido como temas transversais). E, de acordo com inciso V do art. 3º desta Resolução,

os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades. (Resolução CNE/CEB n. 2/98, art. 3º, V)

Esse debate é apresentado no Parecer CNE 4/98 que defende uma escola pautada em novos princípios, buscando um novo paradigma curricular que articule a Educação Fundamental com a vida cidadã. E, ainda, aponta que, nas propostas pedagógicas das escolas, dos conceitos específicos para cada área de conhecimento, sem desprezar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade entre as várias áreas de conhecimento.

As definições do CNE (Conselho Nacional de Educação) apontam para a construção de uma educação que relacione entre si as áreas de conhecimento científico, rompendo com a fragmentação das disciplinas, quando defende a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. E, ainda, debate a necessidade de valorizar a herança cultural de cada aluno, trabalhando ainda com eixos temáticos de envolvimento social, os temas transversais, para que o aluno esteja mais preparado para a vida em sociedade, sendo capaz de refletir e interferir na realidade que vive.

Em consonância com o CNE, o CEE de Minas Gerais define quais os objetivos a serem alcançados pela Educação Básica. No caso específico do Ensino Fundamental, o CEE aponta: o Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. (Parecer CEE n. 1.132/97)

A garantia da qualidade, dentro do sistema educacional brasileiro, pode ser percebida em outros pontos da LDBEN como no art. 4º que reafirma o dever do Estado e estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental para todos os alunos, e garante o atendimento educacional especializado a educandos portadores de necessidades especiais,

preferencialmente no ensino regular. O que se pretendia era uma escola de qualidade realmente para todos.

O processo que levou o governo brasileiro a aprovar essa LDBEN não foi rápido nem partiu de questões isoladas. O contexto brasileiro de luta pelo rompimento com o militarismo e pelo estabelecimento de garantias sociais apontou para uma série de debates que se desenrolaram ao longo dos anos 80 e 90.

Em 1988 foi aprovada a nova Constituição. Dois anos depois foi aprovada a Lei n. 8.096, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), garantindo direitos e deveres, do Estado, da família, e das crianças e adolescentes, contemplando o direito à educação e procurando romper com questões como a exploração do trabalho infantil.

Em seguida, foi aprovada a Lei n. 9.394/96, ou seja, a LDBEN. Conseqüentemente ao mandato constitucional, foi também aprovada a Lei n. 10.172 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), traçando diretrizes e metas para a organização do ensino brasileiro. Entre os objetivos e metas do PNE, registra-se: o aumento da escolaridade dos brasileiros, a melhoria da qualidade, redução das desigualdades sociais e regionais relativas ao acesso e permanência na escola *com sucesso*, democratização do ensino público, buscando o envolvimento da comunidade e dos conselhos escolares.

A CF/88 e o ECA foram bases para a fundamentação da LDBEN. O período no qual foram edificadas essas novas legislações e diretrizes corresponde, de acordo com Vieira, a um tempo de transição. Era a transição da ditadura para a democracia, do fim de uma política educacional autoritária e período de debates para a construção de uma nova política educacional.

Durante o governo de José Sarney (1985-1990), as atenções se voltaram para a formação da Assembléia Constituinte e de como ela *trataria* a questão da educação. Apesar de existir um capítulo específico sobre o tema, não houve a definição de um projeto específico.

No início do governo Collor, foi aprovado o ECA. Foram feitos debates sobre a qualidade, equidade e a necessidade de estabelecer uma eficiência no sistema educacional. No entanto, as discussões não se aprofundaram, porque o comprometimento em inovar não foi adiante. E, ainda, os problemas econômicos tomavam grande parte da atenção do governo (e incômodo de boa parte da população) em função do plano de combate à inflação baseado no confisco de

valores. Outra parte das atenções dos brasileiros foi dedicada às denúncias de corrupção e ao processo de cassação do mandato do presidente. Corrupção revelada e mandatos cassados eram, naquele tempo, incomuns na nossa história.

Em uma análise contundente desse período, Vieira (2000) afirma que se trata de um governo que, em matéria de educação, não governa e não diz a que veio e, por isso mesmo, caracteriza-se por muito **discurso e pouca ação**. (Vieira, 2000, p. 113, grifo do autor)

No final de 1992, Itamar Franco assumiu a presidência retomando a construção de uma política educacional. Na agenda organizada pelo governo, voltava a questão na necessidade de se estabelecerem padrões mínimos de qualidade. Nessa perspectiva, o SAEB torna-se um instrumento para avaliar a qualidade do ensino, bem como um norte para as ações a serem estabelecidas. A garantia da qualidade confrontava-se com a desigualdade social. Para os mais pobres frequentarem, permanecerem e terem sucesso na escola, como aponta Souza (2007), era mais difícil.

No período, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) como produto da Declaração de Jomtien, Tailândia (Conferência Mundial sobre Educação para Todos), para o qual o governo Collor não deu atenção, e a Conferência Nacional de Educação para Todos (1994). Ambos configuram-se como momentos de ouvir a sociedade e de apontar um horizonte futuro para a educação brasileira. (Vieira, 2000, 117) Dessa Conferência, exarou-se o Acordo Nacional de Educação para Todos e o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. (Vieira, 2000) Nesse momento, as *orientações* das agências internacionais se intensificam. Os focos de análise eram: equidade, qualidade e eficiência. Durante os pouco mais de dois anos do governo Itamar Franco, vários debates, dentro e fora do governo, procuraram levantar os problemas dentro do sistema educacional brasileiro, e novas diretrizes para o mesmo. Como define Vieira (2000), foram tempos de explicitação, que nos levaram ao momento de definições no governo de FHC (Fernando Henrique Cardoso).

Pode-se dizer que os rumos da educação brasileira foram estabelecidos no primeiro governo de FHC. Permanece como prioridade a qualidade no ensino, tendo a avaliação de resultados como apoio. A realidade brasileira da época evidenciava uma situação adversa.

O diagnóstico do ensino básico destaca o “*padrão caótico e ineficiente*” do sistema educacional brasileiro, assinalando o impacto de suas deficiências qualitativas sobre a clientela: taxas de repetência em torno dos 50% na primeira série, gerando desestímulo, evasão e desequilíbrios no fluxo escolar. Como resultado, apenas 44% de cada geração escolar chega a concluir o Ensino Fundamental, levando em média 11,4 anos para fazê-lo. (VIEIRA, 2000, p. 179)

No governo FHC, encaminham-se algumas medidas para tentar reverter os números *negativos* da educação. Inicia-se um processo de descentralização de recursos, como merenda e livro didático, procurando aumentar a autonomia escolar. Outra questão foi a definição de responsabilidades, inclusive apontando o MEC (Ministério de Educação e Cultura) com uma função estratégica para estabelecer as diretrizes, dando fundamento e suportes às mesmas para coordenar a política educacional nacional.

Os debates caminhavam para o *fechamento* do texto da nova LDBEN. O projeto aprovado, conhecido como Projeto Darcy Ribeiro, foi aquele que, na concepção governamental, melhor atendia ao processo de modernização da educação, seguindo os parâmetros de interesse do governo, como aponta Vieira (2000):

A tramitação da Lei de Diretrizes e Bases no Congresso, iniciada ainda em 1988, não foi, em absoluto, um processo isento de conflitos, como o relatório parece transparecer. Ao contrário, foi objeto de grandes embates políticos, que se expressaram tanto nos bastidores do debate sobre a LDB, nas audiências públicas, nas diversas versões do projeto no âmbito da Câmara e do Senado. Por não ser foco de atenção central do estudo, não aprofundaremos aqui as vicissitudes deste tortuoso percurso no Congresso, todavia, é importante registrar que as coisas não se passaram como está posto no relatório e que, de certa forma, a afirmação do texto que veio a se transformar na Lei n. 9.394, em 20 de dezembro de 1996 se fez por imposição do Executivo. (VIEIRA, 2000, p. 199)

Na concepção de Saviani (1998), a posse de Fernando Henrique Cardoso determinou uma mudança de foco na construção da nova LDBEN. Na verdade, o autor aponta para dois caminhos paralelos. Um deles, teve início com a apresentação do projeto pelo deputado Octávio Elísio. Este deu origem ao Substitutivo Jorge Hage, que teve como relator o senador Cid Sabóia, que construiu o Substitutivo Cid Sabóia. Com o apoio do então ministro da

educação, Murilo Hingel, o projeto chegou a ser aprovado, no final de 1994, na Câmara dos Deputados.

No entanto, a mudança de governo em 1995 trouxe, nas palavras de Saviani (1998), um projeto azarão correndo por fora, referindo-se ao projeto do senador Darcy Ribeiro. Para esse autor, houve uma manobra regimental para que o projeto que teve origem na Câmara e o texto de Cid Sabóia fossem considerados impróprios. E, dessa forma o senador Darcy Ribeiro apresentou um Substitutivo ao seu próprio projeto, no qual incorporou várias emendas, buscando quebrar as resistências provocadas por aquele arranjo político. O projeto foi aprovado no final de 1996.

Ainda de acordo com Saviani (1998), a nova LDBEN estava em sintonia com a orientação política dominante. A lei deixou uma série de questões em aberto, que seriam regulamentadas mais tarde, o que não seria possível com o Substitutivo Cid Sabóia, cujas medidas básicas estavam definidas no texto da lei, e as demais seriam trabalhadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Refletindo sobre o processo de debates até a aprovação da LDBEN, Cury (2003) aponta que

a trajetória dos dois projetos pouco convergentes entre si em suas matrizes básicas, quando se viram frente a frente, acelerou o caráter ígneo desses quatro núcleos²², forçando obrigatoriamente a uma comparação entre ambos. A marca tendencialmente analítica de um (Câmara) e tendencialmente sintética de outro (Senado) traduzem concepções diferenciadas no modo de compreender e de efetivar políticas educacionais. (CURY, 2003, p. 14)

E, de forma poética, Cury (2003) analisa a construção do texto da nova LDBEN:

O texto aprovado, cumpre vê-lo como um intertexto cujo jogo de vozes não chega a compor uma melodia harmônica. Nele há como que uma contenda que se expressa nas vozes circulantes e contraditórias do intertexto. Afinal, essas vozes cantam valores diferentes e os sons por ela emitidos não são uníssonos. (CURY, 2003, p. 14)

A aprovação da nova LDBEN significava que os rumos da educação brasileira estavam oficialmente traçados. Havia vários apontamentos importantes, mas a questão de destaque que nos concerne era a garantia da

²² Os quatro núcleos seriam: igualdade perante a lei, igualdade de oportunidades, de condições e de resultados.

permanência *com sucesso* dos alunos nas escolas do Ensino Fundamental. Como garantir o sucesso e o que significava esse sucesso eram os novos desafios.

Paralela e complementarmente à LDB, o governo FHC aprova a Emenda Constitucional 14/95, que cria o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Tal emenda seria regulamentada pela Lei n. 9.424/96 cujo teor é, tanto a subvinculação dos recursos obrigatórios da educação quanto a focalização no Ensino Fundamental.

Os estudos estatísticos feitos, ao longo das décadas, evidenciaram uma cultura de repetência, como apontou Ribeiro (1991). Repetência era o resultado do fracasso escolar, no todo de sua estrutura, dos governos centrais até a sala de aula. A busca do sucesso traçaria um caminho paralelo e inverso em relação à redução da repetência.

A flexibilidade da LDBEN na organização dos tempos escolares, junto com a focalização trazida pelo FUNDEF, poderia contribuir para amenizar o problema. Aprovação e reprovação são conceitos ligados à escola seriada. Escola esta, cujas pesquisas e estatísticas apontavam, que não atendia de forma satisfatória a todos. A liberdade para a escolha da forma de organização dos tempos escolares foi um *horizonte* que se apresentou na busca de uma escola que garantisse o sucesso para todos.

Partindo desse princípio, a organização em ciclos tornou-se uma alternativa pertinente. Os índices de reprovação seriam reduzidos, a princípio, porque não teria mais o caráter anual e sim ao final de cada ciclo, esta situação refletir-se-ia também nos números da evasão. A proposta de uma organização que se moldasse a partir dos tempos de vida poderia ter um outro efeito no desenvolvimento do aluno, que teria uma flexibilidade maior para adquirir as competências e habilidades necessárias ao seu avanço escolar.

É nesse sentido que a flexibilidade da organização dos tempos escolares, garantida pela LDBEN, torna-se uma possibilidade de concretizar uma nova organização pedagógica, distinta da seriação, que procure contemplar, de forma mais satisfatória, o processo ensino-aprendizagem do aluno. As estatísticas apontavam que, tanto o acesso quanto a permanência do aluno e a conclusão do Ensino Fundamental, variava de acordo com a região brasileira. Ampliar as

possibilidades de organização pedagógica poderia ser um caminho para reduzir estas desigualdades.

O texto da legislação determina

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

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. Art. 32 O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos²³, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

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

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (Lei n. 9.394/96)

O texto foi construído de forma que criasse as condições para atender às diversidades sociais e culturais brasileiras. E, ainda, formalizando um processo de “reclassificação” interna, objetivando oferecer ao aluno uma situação de aprendizagem mais pertinente às suas necessidades. O art. 23 evidencia a flexibilidade para a organização dos tempos escolares. Tal situação é respaldada e complementada pelo art. 32 que aborda, no §2º, que o regime de progressão continuada pode também ser implantado dentro da seriação, desde que observe as características desta organização pedagógica.

Na década de 90, o momento era o da busca da equalização dos direitos, inclusive no campo da educação. Assim, as pressões se voltavam para reduzir as disparidades educacionais, principalmente nas regiões mais pobres do Brasil, que refletiam no nosso baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) nacional. A discrepância acentua-se, tanto no sentido centro-periferia, quanto essa análise é feita de forma regional. Como até então parecia difícil garantir a permanência do aluno na escola estigmatizada pela cultura da repetência, o

²³ A redação deste artigo foi alterada pela Lei n. 11.274, de 2006, que estabelece o início do Ensino Fundamental aos seis anos e a duração mínima de nove anos.

ciclo pareceu ser uma alternativa satisfatória para *construir*²⁴ uma *educação de qualidade realmente para todos*.

3.2 Contornos da política educacional de Minas Gerais nas últimas décadas

Os debates educacionais, em Minas Gerais, não tiveram prioridade em todos os governos estaduais. No início da década de 80, durante o governo de Tancredo Neves e Hélio Garcia, algumas mudanças foram implementadas, com o objetivo de aumentar a autonomia das escolas, mas afastando uma questão que era colocada como prioridade pelos profissionais da educação, que era a eleição para dirigentes escolares, que até então podiam ser escolhidos através de *indicação política*.

O governo que se seguiu ao de Tancredo Neves e Hélio Garcia, representou um hiato no processo. O governador Newton Cardoso restringiu os debates, concentrou as decisões, e defendia a descentralização na perspectiva da municipalização.

Durante os governos de Hélio Garcia e Eduardo Azeredo, a educação mineira tomou os contornos dentro da perspectiva “Era Mares Guia”²⁵. A idéia era a de levar a escola a uma autonomia pedagógica e administrativa, descentralizando as decisões. Para melhorar a qualidade, instituíram-se programas cujo princípio era a Qualidade Total, que, entre outras coisas, buscava a parceria público-privado.

De acordo com Cunha (1995), a base para a implantação de um sistema de qualidade total na educação, inspirado no modelo japonês, tinha como pressupostos organizar um trabalho participativo, investindo na qualificação dos

²⁴ Não existe uma teoria solidificada de regras de organização e funcionamento do ciclo. O diferencial da proposta é que ela tem parâmetros básicos, mas deve ser construída dentro de cada realidade escolar com todo o coletivo.

²⁵ Walfrido dos Mares Guia Neto tem uma trajetória significativa no governo de Minas Gerais. Durante a primeira administração de Hélio Garcia, foi Secretário da Reforma Administrativa e Desburocratização. Retornou no governo, na segunda administração de Hélio Garcia, como Secretário de Educação. Elegeu-se vice-governador de Eduardo Azeredo (1995-1998). Diante dessa situação, a base da Secretaria de Estado da Educação foi mantida, e foi nomeada Ana Luiza Machado Pinheiro como secretária, e João Batista dos Mares Guia como secretário-adjunto. Ana Luiza deixou o cargo para assumir outra função. Nesse momento, o vice-governador, Mares Guia, assumiu interinamente a Secretaria de Educação, a qual dividia as responsabilidades com João Batista dos Mares Guia. Ao longo de dois mandatos, 1991-1998, a Secretaria de Educação foi gerida pelos Mares Guia, daí vem a conotação de “Era Mares Guia”.

professores, com o objetivo de reduzir os índices de repetência e evasão. Mas, na prática, resultou em um aumento do trabalho dos professores, bem como a manutenção do caráter seletivo e excludente da escola.

Após a aprovação da LDBEN, algumas questões são reforçadas como a autonomia da escola. Houve, a partir de 1996, um corte de pessoal dentro das escolas, o que levou ao questionamento de como garantir a qualidade de ensino com corte de pessoal durante o ano letivo, como aponta Ribeiro (1997). Apesar do fortalecimento da direção da escola, agora eleita pela comunidade escolar, a mesma continuava sendo cargo de confiança do governador (devido a uma interpretação do Supremo Tribunal Federal), e submetida às principais decisões que eram tomadas pelo poder central. Na prática, o que aconteceu foi uma descentralização da execução de uma política educacional elaborada no gabinete. (Ribeiro, 1997, p. 201)

Foi durante o mandato de Eduardo Azeredo (1994-1998) que foi aprovada a LDBEN, cujos desdobramentos atingiram significativamente a política educacional mineira. Com a permanência dos Mares Guia à frente da política educacional durante o governo Azeredo, Minas Gerais viveu uma incomum continuidade e estabilidade do gerenciamento da educação. O CBA (Ciclo Básico de Alfabetização) foi revisto e expandido até a 3ª série, no ano letivo de 1997. Nesse caso, a decisão parte de avaliações e estudos dentro do estado, uma vez que não havia tempo hábil de sofrer a influência direta da LDBEN.

Para o ano letivo de 1998, a progressão continuada foi estendida a todo o Ensino Fundamental. De acordo com Franco e Fernandes (2001), o governo defendeu que naquele momento já havia condições favoráveis para a implantação do mesmo, a partir de mudanças que vinham sendo realizadas desde 1991.

A implantação dos ciclos em todo o Ensino Fundamental provocou repercussões que atingiram até o campo político mineiro. O governador Itamar Franco, que substituiu Eduardo Azeredo, mencionou, ainda em campanha, que era preciso redimensionar a política educacional mineira. E essa foi uma das suas primeiras decisões, quando, no início de 1999, tendo o ex-Ministro Hingel como secretário, delegou às escolas autonomia para escolherem sua forma de organização, de acordo com a Resolução SEE 12/1999. As escolas deveriam manter os ciclos até que fosse definida, para o ano seguinte, a organização para cada unidade de ensino.

A partir do ano 2000, as escolas puderam optar pelo sistema de ciclo, série ou ainda misto. Esta situação prevaleceu até 2003, quando, já no governo Aécio Neves, foi indicada pela Resolução SEE 430/2003 o retorno à seriação nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, situação que se mantém até este ano de 2007. A base da política educacional do governo Aécio Neves pauta-se pela valorização da autonomia administrativa da escola, investimento em infra-estrutura e criação programas-piloto para a efetivação de alguns projetos, como a Escola-Referência e também as escolas em tempo integral. Há que se ressaltar que foi nesse período que o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação, uma das garantias da LDBEN, foi implantado pela Lei Estadual n. 15.293, de 05/08/2004. A reeleição do governador permitiu uma continuidade da política educacional.

3.3 Um retrato do Brasil e de Minas Gerais nas últimas décadas

Nas duas últimas décadas, a educação brasileira avançou mais do que nos quase cinco séculos anteriores. De forma geral, houve um salto significativo em termos de ampliação e garantias dos direitos sociais. Entre eles focou-se a educação. Um conjunto de leis vem sendo implementado com o objetivo de garantir a todos uma educação de qualidade. As mudanças de caráter nacional estruturam a organização estadual, nesse caso, Minas Gerais.

Esse é um capítulo da História repleto de nomes e leis, os quais estão organizados em duas “linhas do tempo”.

O Brasil na “era democrática”					
1985	1990	1994	1998	2002	2006
José Sarney	Collor (até 92) Itamar (92-94)	Fernando Henrique Cardoso	Fernando Henrique Cardoso	Lula	Lula
Marco Maciel, Jorge Konder Bomhauser, Hugo Napoleão Rego Neto e Carlos Corrêa de Menezes Santana	Carlos Alberto Gomes Chiarelli, Prof. José Goldenberg (governo Collor) Murilo Hingel (governo Itamar)	Paulo Renato Souza	Paulo Renato Souza	Cristovam Buarque, Tarso Genro	Fernando Haddad

► Constituição Federal – 1988 ► Lei n. 8.096 – Estatuto da Criança e do Adolescente 13/10/90	► 90: Criação do SAEB. ► Entra na Câmara o primeiro projeto Darcy Ribeiro.	► Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional Emenda Const. 14/96 ► Lei n. 9.424/96 – FUNDEF ► Lei n. 10.172 – Aprova o Plano Nacional de Educação (2001)	► Criação do programa “bolsa escola”.	► Decreto de 21/10/2003 – analisa a proposta de criação do FUNDEB ► Final de 2006 inicia a regulamentação do FUNDEB – Emenda 53/06 ► Lei n. 11.274, estabelece o EF com duração de nove anos e a partir dos seis anos de idade.	► Lei n. 11.494/07 – Institui o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).
--	--	--	--	--	--

Minas Gerais, a educação nas últimas décadas						
1982	1986	1990	1994	1998	2002	2006
Tancredo Neves Hélio Garcia	Newton Cardoso	Hélio Garcia	Eduardo Azeredo	Itamar Franco	Aécio Neves	Aécio Neves
Otávio Elísio Alves de Brito	Luiz Gonzaga Soares Leal, Hugo Modesto Gontijo, Aloísio Teixeira Garcia, Gamiel Herval	Walfrido Mares Guia Neto, Ana Luiza Machado Pinheiro	Ana Luiza Machado Pinheiro, Walfrido dos Mares Guia Neto, João Batista dos Mares Guia	Murilo Hingel	Vanessa Guimarães Pinto	Vanessa Guimarães Pinto
► Descentralização administrativa, aumento da autonomia das unidades escolares ► Congresso Mineiro de Educação (1983/4) diretrizes educacionais.	► SEE depende de outras esferas do governo ► A descentralização tem o caráter de municipalização.	► Autonomia pedagógica e administrativa ► Debates sobre a qualidade do ensino ► Construção de parcerias	► Estudos acerca da organização pedagógica que levaram à extensão do CBA e da progressão continuada	► Efetivação da autonomia administrativa e pedagógica de cada unidade escolar	► Valorização da autonomia ► Investimento em infraestrutura, programas-piloto de capacitação e reestruturação de escolas (Escolas Referência)	► Continuidade dos projetos estabelecidos.
► Seriação em todo o EF até 1985 ► 1985: Implantação do CBA (1ª e 2ª séries) nos anos iniciais do EF ► Seriação nos demais anos finais ► Implantação dos Colegiados Escolares, com caráter consultivo e deliberativo.	► Organização pedagógica: CBA (1ª e 2ª séries) e seriação nos demais anos do EF.	► Organização pedagógica: CBA (1ª e 2ª séries) e seriação nos demais anos do EF ► Programa de Qualidade Total da Educação.	► Organização pedagógica: CBA e seriação nos demais anos do EF – anos letivos 95,96,97 ► Em 1997, o CBA é estendido até a 3ª série) ► Res. SEE 8.086/97 Implantação dos ciclos nos oito anos do EF.	► Organização pedagógica: regime de ciclos em todo EF até 1999. ► A partir de 1999, as escolas passaram a ter autonomia para a escolha da organização pedagógica.	► Organização pedagógica até o ano letivo de 2003: mantém-se a autonomia pedagógica das escolas. ► Decreto 43.506, de 2006, institui o EF de nove anos no estado de Minas Gerais. ► A partir do ano letivo de 2004: ciclo nos iniciais e seriação nos quatro anos finais.	

4 O CICLO NA VISÃO DOS PROFESSORES

Após essa análise política, histórica e conceitual de construção do ciclo enquanto uma alternativa dentro do sistema educacional brasileiro, afastamo-nos, sem perder as referências, das instâncias governamental e acadêmica para chegar ao efeito prático das decisões tomadas. Nesse sentido, vamos reconstruir o ciclo a partir da visão dos professores.

Existem trabalhos acerca da visão dos professores sobre o ciclo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em um deles, concluído recentemente, recebeu o enfático nome de “Docência e desespero”. Nele, Cabrera (2006) aponta que houve, por parte dos professores, uma resistência ao novo, uma dificuldade de superar e romper o imobilismo, os quais pretendem se afastar da profissão assim que chegarem à aposentadoria.

Curiosamente, apesar de os anos finais do Ensino Fundamental organizarem-se de forma mais fragmentada, muitos professores, para muitas turmas, com uma variável significativa no número de aulas, não sentimos, por parte dos entrevistados, uma resistência veemente à proposta pedagógica. O que ouvimos foram depoimentos articulados, sem grandes tendências ou radicalismos ideológicos. Há, ainda, que se considerar que, na fala dos professores, não sentimos resistência ao novo; no máximo, uma reação ao fato de não se sentirem parte da formulação das mudanças, como vamos discutir ao longo deste capítulo.

Há uma diferença entre o discurso dos professores dos anos iniciais, como vimos em alguns trabalhos, em relação aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Essa heterogeneidade poderia estar relacionada à formação acadêmica, a experiências profissionais e à organização distinta do trabalho entre os dois grupos. No entanto, esse estudo poderá ser desenvolvido em outra oportunidade. Neste, focamos nossos olhares aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

O trabalho baseia-se em respostas de 46 questionários e dez entrevistas. Optou-se por não utilizar codinomes nem de professores, nem de estabelecimentos de ensino. Neste caso vamos utilizar, para identificação, PROF, de professor, seguindo de um número, PROF1 a PROF10, no caso dos

entrevistados e PROF1 a PROF46, em relação a todos os que responderam os questionários. Naturalmente, os dez professores entrevistados terão a mesma codificação para a análise dos questionários.

Deve-se destacar que a base deste trabalho é a análise das entrevistas e que os questionários foram um instrumento de seleção para as mesmas. No entanto, citaremos registros dos questionários quando estes forem pertinentes.

Todas as questões propostas nos questionários foram aprofundadas nas entrevistas. Essas questões, agrupadas aqui em oito categorias de análise, serão bases trabalhadas por esta pesquisa.

4.1 O professor diante da profissão

Antes de chegar propriamente à experiência vivida com os ciclos, achei pertinente analisar qual a relação do professor com sua profissão. Houve um tempo em que uma carreira no magistério gerava uma respeitabilidade dentro da sociedade. Hoje, a carreira é deixada em um plano de menor importância e significado, diante do crescimento das profissões ligadas ao mundo tecnológico e industrializado.

Assim, todas as entrevistas iniciaram-se com duas perguntas: Por quê a carreira do magistério? É mais fácil se professor hoje ou no início da carreira?

A maioria dos professores entrevistados, sete, entrou na profissão por opção. A influência da experiência nas famílias contribuiu para a escolha, evidenciando que existem famílias voltadas para a educação. Os outros acabaram escolhendo um caminho como uma garantia de emprego, principalmente no interior, apontando que os cursos no campo do magistério são mais acessíveis tanto na questão da oferta, quanto do custo²⁶. O PROF4 afirmou que pretendia seguir outras carreiras profissionais, mas só teria condições de manter um curso da área do magistério. Fez a escolha do curso de acordo com a área de conhecimento com a qual tinha mais identidade e na qual faria escolha de outro curso, caso tivesse possibilidade. Mesmo assim, não se arrepende da escolha.

²⁶ A facilidade no acesso pode ser um fator que contribua para a desvalorização dentro da profissão. Afinal, como aponta Oliveira (2006), a generalização social pode provocar uma redução do prestígio social do diploma.

É nesta perspectiva que Codo (1999) entende que o número de profissionais formados na área de educação tem aumentado cada vez mais, um excesso de profissionais que contribuem para a “desvalorização” da profissão, *de diamantes nos tornamos cristais*. O aumento do número de profissionais não significa que todos estejam preparados para desenvolver seu trabalho em uma sociedade cada vez mais complexa, num contexto em que os debates sobre o aumento das vagas no Ensino Superior tem se intensificado. Uma formação não adequada pode gerar, na opinião de Codo (1999), uma desistência profissional. Assim, ele continua a análise afirmando que

par e passo com a necessidade vão crescendo as impossibilidades da tarefa, as contradições sociais empurrando a educação para impasses que parecem insolúveis. Do educador se exige muito, o educador se exige muito; pouco a pouco desiste, entra em *burnout*. (CODO, 1999, p. 239-240)

Em relação às dificuldades no desenvolvimento da profissão, Demo (1998) entende que uma “formação deficiente” pode dificultar a compreensão e a aplicação das teorias e práticas de aprendizagem, comprometendo o trabalho docente. Este comprometimento leva a uma desmotivação que Codo (1999) conceitua como *burnout*.

Apesar de apontarem as mazelas da profissão, nenhum dos professores demonstrou arrependimento ou vontade de deixá-la. Eles não pareceram ser portadores da síndrome de *burnout*, não desistiram da profissão. No entanto, ao longo das entrevistas, cada professor foi apontando indagações e insatisfações diante da vida profissional. Citaram diversas situações em que gostariam de se sentir mais valorizados, não só na questão do salário, mas no investimento profissional e no respeito por parte da sociedade. A resposta mais objetiva e contundente a essa pergunta foi dada pelo PROF5, que afirmou que é professor porque nasceu para ser professor (falou de forma emocionada e orgulhosa).

Um dos professores afirmou que realizar uma entrevista para poder falar do seu trabalho e do período que vivenciou o ciclo era como fazer uma catarse, uma espécie de purificação. Estaria buscando na memória lembranças fortemente significativas, e, à medida que expunha suas idéias, até então reprimidas, vivia uma espécie de conscientização que levava ao *alívio*. Era como tirar o peso gerado pelo silêncio. Esta colocação do PROF7 levou-me a perceber, na prática, aquilo que Nóvoa (1995) já apontava, que era preciso ouvir

o que o professor tem a dizer. O professor quer falar, mesmo que não seja significativamente ouvido, ele quer se *libertar*. Talvez por isso seja tão comum, nas reuniões pedagógico-administrativas nas escolas, os professores *conversarem tanto quanto alunos*. Não é apenas uma questão de mudar de lado, é uma necessidade explícita de colocar para fora o que angustia, incomoda, e, de certa forma, dificulta o desenvolvimento do seu trabalho.

Talvez sejam os espinhos da profissão que coloquem os professores em uma situação sempre defensiva. O professor se sente responsabilizado pelas dificuldades da educação, e, como não pode transferir todos os resultados para os alunos, criam-se redomas de proteção, de auto-defesa.

Qualquer inferência feita com o professor é colocada: *já sei que a culpa vai ser minha*. Na percepção de Demo (1998), o professor não gosta de ser avaliado, prefere ser promovido automaticamente, e esta é uma das maiores barreiras que se posta na escola, avaliação de desempenho. É provável que falte um pouco de maturidade para o professor entender que todo profissional costuma ser avaliado e que o resultado dessa avaliação pode ter o caráter diagnóstico, no sentido de nortear o desenvolvimento do trabalho. Mas, a fragilidade da auto-estima, num processo de *depreciação social* que vem se concretizando, ao longo das últimas décadas, converge com a dificuldade de ser avaliado. Se é possível e necessário avaliar o aluno, e seu processo de aprendizagem está diretamente ligado à figura do professor, não tem porquê ele também não ser avaliado. Assim como os alunos nunca estiveram preparados para o vermelho, os professores também não estão.

Em uma revista de circulação nacional, do segundo semestre de 2007, havia uma matéria cujo tema era: *não basta só investir na educação, está na hora de premiar quem é bom e punir quem é ruim*. Esse apontamento não pode ser visto com sentido pejorativo. Pensando nos tantos campos visitados e nos professores entrevistados, devo considerar que uma política de valorização dos profissionais comprometidos pode ser um caminho para reduzir os problemas nas escolas. Um profissional feliz e com a auto-estima elevada é mais produtivo.

Com a segunda questão, procuramos fazer reflexão, de caráter comparativo entre o início da carreira e a atual situação da escola, apontando qual momento seria mais *difícil*. Nenhum dos professores demonstrou radicalismo ao fazer esta análise. A visão dos professores é a de que, em algumas questões, hoje, o trabalho é mais fácil, e em outras, mais difícil.

Entre as maiores dificuldades, foram apontadas: a questão da disciplina, ou mais precisamente da indisciplina, já apontada por Codo (1999) como um dos principais fatores causadores do *burnout*, a pouca participação da família, a responsabilidade sobre a aprendizagem ter sido tirada do aluno e colocada sobre o professor.

A questão da indisciplina é entendida pelo PROF5 na seguinte perspectiva:

O que causa a indisciplina é a falta de interesse do aluno e uma aula desmotivada. Só isto. Seja cíclica ou seriada se ela for uma aula que não tiver motivação ela vai ser uma aula que vai causar indisciplina. A hiperatividade emocional que nos meninos de hoje é consequência da mídia e do próprio sistema, ela está interferindo nesta disciplina. Então independente de ser ciclo ou não, ela vai existir. Qualquer escola que você for vai ter indisciplina. (PROF5, informação verbal)

Em relação ao último ponto, a mudança do foco de responsabilidade sobre fracasso escolar, antes era apontado como decorrente do não desenvolvimento do aluno, uma determinação de incompetência, e hoje, é mostrado como resultado da não eficiência do trabalho do professor. O PROF3 aponta que, em relação ao processo de aprendizagem, não há como determinar responsabilidades setorizadas. O ideal seria o equilíbrio, um meio termo, entendendo que não há como apontar um culpado específico. Se o processo de aprendizagem parte de um trabalho coletivo, os resultados, sejam eles *azuis ou vermelhos*, também devem ser vistos de forma global.

A análise do PROF3 converge, parcialmente, com os estudos de Cabrera (2006), que analisa que, anteriormente, a responsabilidade do fracasso escolar era vinculada apenas ao aluno e, hoje, o fracasso é visto como uma co-responsabilidade de aluno, professor e escola. Apesar de teoricamente ser discutida essa responsabilidade coletiva, o PROF3 afirma sentir uma pressão sobre seu trabalho, como se o fato de o aluno não alcançar os resultados desejados seja decorrente de sua incapacidade de ensinar.

Mas outras questões devem ser analisadas. De acordo com o PROF5, a questão não se coloca de forma simples.

Olha, tem que olhar por dois aspectos. Se você for considerar a questão disciplinar, a escola piorou. Mas se você for considerar a questão do conhecimento, do avanço tecnológico, os avanços de hoje, tornou-se melhor. O que a escola está precisando é se adaptar ao momento, se ela se adaptasse seria maravilhoso.

Hoje o conhecimento é uma troca de idéias, é baseado na pesquisa, não é como antigamente que se passava informação e pronto. E hoje não, você questiona, você leva o menino a raciocinar, você descobre, você constrói em torno do tema que você vai elaborar. (PROF5 Informação verbal).

Observando esses aspectos, entende-se que os professores têm encontrado barreiras para a realização do trabalho. Barreiras estas sendo criadas dentro da própria escola, na relação do professor e dos setores pedagógicos e administrativos, na relação professor-aluno, cujo apontamento unânime foi o aumento dos problemas ligados à indisciplina e na pouca participação (em muitos casos ausência) da comunidade escolar. Como defende o PROF9, a escola depende de outras instituições sociais, principalmente a família, para cumprir seu papel de ensinar.

É nessa perspectiva que Soares (2005) explicita que a comunidade escolar deve ser inserida no processo de decisões da escola, cuja participação deve ser incentivada, objetivando um melhor relacionamento que contribuirá para que se efetivem melhores condições de trabalho e maior aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, o desenvolvimento tecnológico contribui para uma escola mais dinâmica, envolvendo professores e alunos na utilização de um leque maior de fontes de informação, construindo novas práticas didáticas e, principalmente, construindo uma variação pedagógica em relação ao tradicional “cuspe e giz”.

4.2 O processo de adoção da concepção pedagógica dos ciclos

Os ciclos foram adotados em todo o Ensino Fundamental da rede estadual de Minas Gerais a partir da Resolução SEE 8.086, de 14 de novembro de 1997, assinada por João Batista dos Mares Guia. Na introdução do texto da Resolução, eram definidos os rumos do sistema educacional mineiro.

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições e com fundamento no artigo 32 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tendo em vista a política educacional da Secretaria de estabelecer as melhores condições para que o processo educativo se desenvolva nas suas escolas de modo satisfatório e por considerar que a implantação do regime de progressão continuada e a organização da ação educativa através dos ciclos possibilitam reestruturar a educação escolar em novas bases. (Resolução SEE 8.086/97 – Disposições gerais)

A Resolução, dividida em 15 artigos, organizava o Ensino Fundamental em dois ciclos de progressão continuada, e *assegurava* a capacitação dos professores (art. 5º) e padrões mínimos de funcionamento (art. 9º), dos quais foram citados o investimento na leitura (cantinhos de leitura e biblioteca) e centros de informática.

A mudança no sistema de ensino foi feita menos de um ano depois de implantada a nova LDBEN. Ao serem perguntados sobre a forma de implantação dos ciclos, os professores não afirmaram ter sido consultados ou opinado em tal mudança, apontando que foi uma decisão “de cima para baixo”. Num apontamento do PROF3, o ciclo foi “jogado” na escola.

Considerando essa lógica de implementar políticas públicas, muitas vezes com base acadêmica, sem “consultar” a base é, na opinião de Gatti (*apud* Freitas, 2003), um equívoco.

É isso que eu penso. As coisas têm de ser criadas numa outra base. Nós temos boas idéias, lançamos as idéias, mas não adianta, porque nós vamos bater nas condições do real, nas condições do próprio professor com sua formação, nas condições concretas que ele tem de trabalho e de remuneração, nas condições da própria estrutura da escola, da cultura de comunidades diversas, nas quais tudo isso vai acontecer. Então essas grandes idéias, que na verdade vêm da intelectualidade – os ciclos se originaram dos novos estudos que estavam mostrando problemas da reprovação escolar perversa e, então, vamos pôr o ciclo para ver se melhora isso –, eu fico hoje me perguntando até que ponto estas grandes idéias que a gente gera na academia não deveriam ter um filtro antes de ser

implementadas como política. Fazer um outro caminho, que é o caminho dos que estão lá trabalhando, estão fazendo a escola [...]. (GATTI, *apud* Freitas, 2003, p. 110)

No entanto, as justificativas utilizadas para legitimar a nova concepção pedagógica foram enfáticas e pertinentes, dentro da realidade da história educacional mineira, como podemos analisar a partir do texto da Instrução SEEMG 03/97.

O regime de Progressão Continuada implica maior compromisso da escola para com a aprendizagem do aluno, uma vez que a ela cabe a responsabilidade de garantir ao aluno as condições para que ele aprenda, utilizando-se da competência de seus profissionais, dos recursos pedagógicos ao seu alcance, do auxílio da família e do apoio da comunidade escolar. [...]

Ao adotar a Progressão Continuada no Ensino Fundamental, a Secretaria parte do pressuposto de que todo ser humano é capaz de aprender, conseqüentemente, todo aluno é capaz de dominar os patamares mínimos de conhecimentos, habilidades e atitudes previstos para o Ensino Fundamental, desde que lhe sejam oferecidas as condições necessárias para tanto. (Instrução SEEMG 03/97)

Em suma, o ciclo era posto, como uma forma de garantir ao aluno uma educação qualidade sob a responsabilidade da escola.

Outros fatores, como a análise estatística dos dados sobre a educação mineira, devem ter contribuído para tal implantação. No entanto, apontar para uma razão pedagógica, fundamentada no direito de *todos* ao ensino de qualidade, era, no mínimo, mais “didático”.

Havia uma preocupação da SEEMG (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais) com os resultados dos alunos. A realização do SIMAVE já tinha como intenção diagnosticar o quadro educacional mineiro e estabelecer diretrizes para um funcionamento mais eficaz. O discurso da qualidade, mesmo que fosse a qualidade dos resultados, já era bastante significativo. O SIMAVE

tem o propósito de levantar dados para o diagnóstico sistemático da rede estadual de ensino, mapear necessidades e demandas, fornecer informações para subsidiar a definição de políticas educacionais do Estado e o planejamento de suas ações.

Ao considerar a cultura de avaliação como estratégia de realização de diagnósticos e identificação de problemas, orientando políticas e ações diretamente vinculadas a resultados, os programas de avaliação desenvolvidos pelo SIMAVE valorizam a escola pública, fortalecem o processo educativo e propiciam seu redimensionamento em prol da melhoria da qualidade da educação em Minas Gerais. (SIMAVE, SEEMG. Disponível em (www.technainformatica.com.br/simave), acesso em 01 jul. 2007))

Além dos fatores da qualidade e da necessidade de se construir uma escola que atendesse a todos os alunos, os professores mais próximos ao contexto real fizeram outros apontamentos.

A evasão e a repetência foram fatores primordiais apontados pelo PROF3. Ele também aponta, de forma indireta, que era necessário, de alguma forma, garantir a qualidade.

O índice de evasão era altíssimo. E de repetência também. Então se pensou muito em cima daquela questão. O aluno precisa ter uma permanência bem sucedida na escola. Eu lembro muito deste termo. Batia muito em cima disto. O negócio não era só estar na escola, tinha a questão da evasão, mas aquele que ficava na escola tinha que ficar bem, tinha que ter sucesso. Quem não tinha sucesso era que evadia. A idéia era esta. (PROF3, informação verbal)

Outra questão destacada pelos professores foi que o objetivo da proposta era atender às defasagens educacionais dos alunos, dando suporte para superá-las, respeitando o tempo da evolução de vida. Seguindo essa perspectiva, o PROF4 pontua que *“não faz sentido se eu estou caminhando e de repente eu tenho que voltar. Este voltar vai trazer para a pessoa várias conseqüências. Para alguns talvez ele nem perceba”* (PROF4, informação verbal).

A relação custo-benefício também foi destacada, não como um argumento institucional, mas como uma razão concreta para a implantação do ciclo. Na análise dos professores, os índices de evasão e repetência geravam um desajuste significativo do aluno em relação à idade-série, e essa situação onerava o Estado, porque o aluno levava mais de oito anos para concluir o Ensino Fundamental. E, ainda, a não conclusão dos estudos representava, nas estatísticas, um ponto negativo, que comprometia a análise superficial da qualidade do ensino no Estado²⁷.

Nesta questão do ciclo poder representar uma “economia” Souza (*apud* Freitas, 2003) aponta que isso só seria possível se o que acontecesse na verdade fosse uma garantia do tempo escolar, nove anos do Ensino Fundamental, sem o compromisso de implementar um processo de aprendizagem. Assim, com as não reprovações, o custo-aluno para o Estado

²⁷ Índices de reprovação e evasão não explicitam, por si sós, a qualidade do ensino. Afinal, o diploma pode não estar associado a um ensino de qualidade. No entanto, os índices representam que a escola não conseguia atender a todos de forma satisfatória, garantindo a permanência dos alunos. E, dessa forma, o sistema de ensino pode perder a credibilidade.

seria menor. Nessa perspectiva, Souza (*apud* Freitas, 2003) discute as justificativas para a implantação da progressão continuada.

Uma delas é economia de recursos. E até questiono isso, porque acho que não necessariamente se economizaria recurso com a não-reprovação, porque é tão caro se implantar um processo de ensino que permita de fato que os alunos estejam na escola com condições de aprender que eu nem sei se esse argumento se sustenta. Só se vai economizar recursos se for nos moldes como ela está implantada hoje, em que o aluno passa pela escola. (SOUSA, *apud* Freitas, 2003, p. 109)

Independente das motivações reais, e principalmente das ocultas, que levaram a implantação do ciclo e considerando o ciclo como uma situação oficialmente concreta a partir do ano letivo de 1998, os professores, sentindo-se consultados ou não, precisavam adequar-se à nova proposta pedagógica. Por mais que já existisse a experiência nos anos iniciais, o CBA, a implantação nos anos finais não tinha uma história significativa que funcionasse como modelo²⁸.

A ausência de um *modelo* a ser seguido contribuiu para que não houvesse uma padronização da proposta pedagógica. Em suma, não há modelo de funcionamento do ciclo. De acordo com Sousa (*apud* Freitas, 2003), o ciclo é uma idéia em construção. A escola seriada estrutura-se a partir de um currículo estabelecido, horários fixos e índices numéricos os quais são parâmetros de aprovação e reprovação. A avaliação do aluno passa pela aquisição de pontos que não necessariamente representam aquisição de conhecimento e avanço no processo de aprendizagem. De acordo com Arroyo (1999), a organização seriada já fazia parte do imaginário escolar, e, na perspectiva desse mesmo autor, o professor é, no olhar da escola tradicional, um *tarefeiro*, competente em desenvolver tarefas.

A implantação de uma nova organização pedagógica tornava necessária outra filosofia da escola. Esta *filosofia* não foi apontada no texto da Resolução. Mas Arroyo (1999) defende que não se implantarão propostas inovadoras, listando o que queremos inovar, listando as competências que os educadores devem aprender e montando cursos de treinamento para formá-los. (Arroyo, 1999. Disponível em (www.scielo.br), acesso em (25 out. 2006))

²⁸ A Escola Plural da rede municipal de Belo Horizonte, cuja fundamentação era a da pedagogia de ciclos, havia iniciado, em 1995, o que não dava uma margem de tempo para uma análise do seu funcionamento.

Na prática, o ciclo se estabelecia como uma proposta a ser construída por cada escola. Considerando que os professores não se sentiram *consultados* para a implantação de tal proposta, entendemos que seria pertinente analisar como eles a receberam e como se prepararam para concretizá-la.

Com um discurso *quase ofensivo*, três professores apontaram a sensação que tiveram ao receber a orientação para as novas organizações do trabalho.

O governo estadual não dá à gente a chance de questionar as coisas. De ter tempo para aprofundar, para conhecer aquela realidade. Ele já chega lançando que a realidade vai ser esta. Então de repente nós chegamos, em um novo ano escolar, e foi passado para a gente que o governo ia implantar um novo sistema de ensino. [...] Simplesmente foi passado para a gente que o novo sistema de avaliação que o Estado ia adotar, São Paulo também já estava adotando. (PROF9, informação verbal).

O professor, quando chega a escutar alguma coisa, ele escuta o boato do que foi dito, de não sei aonde, por não sei quem. De uma reunião com uma orientadora que queria enfiar por goela abaixo que o ciclo era melhor. (PROF4, informação verbal).

Foi uma coisa de cima para baixo. Nós tínhamos as opções, ficar com o ciclo e ter suporte da SRE ou ficar na seriação sem suporte da SRE. Você acha que isto é uma escolha? (PROF6, informação verbal).

A posição de análise dos professores é, como alertou Gatti (*apud* Freitas, 2003), a posição de quem vai realizar a tarefa, mas que não fez parte da decisão. Com este tipo de “atitude” tira-se do professor a característica de ser pensante e participativo, para simples reprodutor.

Todos os entrevistados fizeram parte do processo de implantação dos ciclos, em suas respectivas escolas. Como a mudança parecia ter caráter irrevogável, a escola deveria adaptar-se à nova situação. Tomando como base a análise de Arroyo (1999), nossa tradição está ligada a ações tuteladas, nas quais é listado o que deve ser desenvolvido. O ciclo foi implantado por força de Decreto, no caso, Resolução, mas a sua estrutura interna deveria ser construída na escola. O coletivo da escola é quem deve estudar, planejar e definir atitudes a serem desenvolvidas, dentro da teoria do ciclo.

Qual teoria? Esta era a questão complexa, no início do ano de 1998. Alguns professores disseram que o máximo que sabiam sobre ciclo era que, nas séries iniciais, nas quais o ciclo já funcionava há mais de uma década, havia um processo que era praticamente uma promoção automática, exemplificada pelo

fato de os alunos saírem do chamado CBA sem estarem alfabetizados. E também era superficialmente conhecida a Escola Plural.

O desconhecimento da teoria do ciclo foi apontado pelo conjunto dos professores como um fator dificultador para que a proposta se efetivasse. De acordo com o art. 5º da Resolução SEE 8.086/97, ficava assegurada a capacitação docente a partir do ano de 1998. Ao perguntarmos aos professores sobre as oportunidades de capacitação e de preparo para a implantação dos ciclos, as respostas foram objetivas, praticamente não houve preparação e esclarecimento sobre a nova organização pedagógica. Nesse sentido, um dos professores afirmou:

Não, em momento nenhum. Se houve, houve assim, para especialistas, supervisores, diretores, mas mesmo assim, eles não conseguiam passar muita coisa pra gente. No estado é tudo assim muito em cima da hora, tudo muito tocado, sem muita informação. Se você recorrer à Secretaria de Educação ou à própria superintendência, você chega lá, nem eles sabem te informar. [...] A gente estava perdido no meio do caminho. [...] Então assim, um lia o livro, o outro lia outro. Mas a todo momento na prática a gente sentia dificuldade. Porque realmente a teoria é muito interessante. [...] Mas, sem tempo e sem preparo... é difícil. (PROF9, informação verbal)

De acordo com o PROF4, foram feitas algumas reuniões nas quais eram passadas algumas fitas para esclarecer o que era a concepção do ciclo e sua aplicação. Mas foram poucas fitas, e os debates não se estendiam muito além delas, por duas razões: faltava embasamento teórico e pedagógico, e as questões do dia-a-dia da escola acabavam desviando os estudos para questões mais imediatas.

No ano de 1998, aconteceram cursos de capacitação para diversos segmentos escolares. Para os diretores das escolas estaduais, foi realizado o PROCAD (Programa de Capacitação de Dirigentes de Escolas Estaduais). Esse programa também foi estendido aos dirigentes de escolas municipais. Foi organizado o PROCAP I (Programa de Capacitação de Professores) que atendia aos professores do primeiro ciclo. Em ambos os casos, havia encontros, nos quais eram estudados textos e assistidos vídeos, sob a coordenação de um “multiplicador”, que trabalhava com um material considerado de boa qualidade pela maioria dos profissionais.

De acordo com o PROF2, os cursos seriam uma opção individual, mas que encontravam barreiras. Ela aponta que a gente não podia ausentar para

fazer curso. Se quiser fazer alguma coisa, tem que ser fora do horário de trabalho ou então no fim de semana. (PROF2, informação verbal).

A mesma lógica de capacitação desenvolvida entre os professores do primeiro ciclo e dirigentes, seria, em tese, realizada com os professores do segundo ciclo, cujo nome seria PROCAP II. Em nenhum dos 46 questionários respondidos pelos professores houve menção à participação nesse tipo de capacitação. Durante as entrevistas, apenas dois professores apontaram ter ouvido falar do curso, mas não conheciam alguém que fez ou como seria repassado.

De fato não encontramos indicativos significativos que apontassem que tenha existido uma capacitação institucional para o embasamento teórico que fundamentaria a concretização do ciclo. Alguns professores citaram que participaram de palestras a respeito do assunto, realizadas por iniciativa da escola. De acordo com o PROF9, as iniciativas foram individuais, tentando ler livros e trocar experiências para entender qual trabalho deveria ser realizado.

4.3 A organização do trabalho escolar

À medida que o ciclo tornou-se a estrutura pedagógica da rede estadual de Minas Gerais, e considerando que existem grandes diferenças entre o trabalho em ciclos e em séries, uma mudança na organização do trabalho escolar seria, teoricamente, fundamental.

Uma questão importante precisa ser explicitada. Inicialmente, o Ensino Fundamental foi organizado em dois ciclos de quatro anos cada, a partir do ano letivo de 2000, quando as escolas tiveram autonomia para a escolha da organização pedagógica. A Resolução SEE 06/2000 já mostrava, no texto, um dificultador do sistema.

Art. 2º - O Ensino Fundamental se organizará em 3 (três) ciclos: Ciclo Básico, com a duração de 3 (três) anos; Ciclo Intermediário, com a duração de 3 (três) anos e Ciclo Avançado, com a duração de 2 (dois) anos.

§ 1º - As Escolas Estaduais que só possuem os 4 (quatro) primeiros anos do Ensino Fundamental funcionarão com o Ciclo Básico de 3 (três) anos e 1 (um) ano do Ciclo Intermediário.

§ 2º - As Escolas Estaduais que só possuem os 4 (quatro) últimos anos do Ensino Fundamental funcionarão com o Ciclo

Intermediário de dois anos e o Ciclo Avançado de 2 (dois) anos.
(Resolução SEE 06/2000)

Essa questão colocada aponta para a dificuldade de implementação que, em várias escolas, ficaria fragmentado. E a fragmentação era correspondente à lógica de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries. Havia escolas estaduais que atendiam 1ª a 4ª séries, os tradicionais grupos escolares, outras que atendiam 5ª a 8ª séries. Essas escolas mantiveram a mesma estrutura, com a implantação do ciclo. Assim, o ciclo intermediário podia ficar dividido entre duas escolas. Como então pensar uma avaliação processual e contínua quando o aluno, obrigatoriamente, tem que mudar de unidade de ensino?

É preciso considerar que a 5ª série corresponde a um momento no qual o aluno precisa se adequar à nova organização de aprendizagem, como, mais professores, número de disciplinas e divisão de horários. É também um dos anos escolares cujos índices de reprovação e evasão eram bastante significativos. A possibilidade de organização em ciclos poderia contribuir para reduzir os efeitos desta ruptura. Mas, considerando a possibilidade da fragmentação do Ciclo Intermediário, equivalente à 4ª, 5ª e 6ª séries, mantendo a 4ª série na escola agrupada junto aos quatro anos do Ensino Fundamental, quebra-se a idéia de ciclo. Como pensar em um trabalho coletivo, dentro de um ciclo, quando o mesmo pode estar dividido entre escolas? Esse foi o primeiro ponto no qual ficou claro que não houve uma adaptação institucional para o desenvolvimento efetivo da organização em ciclos.

A implantação dos ciclos não provocou uma mudança nos quadros curriculares das escolas, que, basicamente permaneceram os mesmos. Os quadros curriculares mantiveram uma organização semelhante, distribuindo um número maior de aulas para Português e Matemática, um número intermediário de aulas de Geografia, História e Ciências e um número menor de aulas para disciplinas como Educação Física, Língua Estrangeira, Artes e Educação Religiosa.

A organização dos currículos é de autonomia da escola, bem como a distribuição da carga horária, uma estrutura, de acordo com os professores, pouco revista ou discutida.

A LDBEN orienta as prioridades para a organização curricular no Ensino Fundamental. Constam, no art. 26, § 1º, os currículos a que se refere o *caput* que devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da

matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Antes da LDBEN, a educação brasileira era regulamentada pela Lei n. 5.692/71. De acordo com essa lei, era estabelecido um núcleo comum, formado de 5ª a 8ª séries, por Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências. O Parecer 853/71 que regulamentava esta organização, definia, no art. 6º, § 1º que as disciplinas de educação geral, resultantes do núcleo comum serão obrigatórias em todas as séries, *admitindo-se variações quanto às respectivas cargas horárias*. (Grifo meu)

Portanto, há mais de 30 anos, existe uma “semelhança” na idéia de base nacional comum ou núcleo comum, considerando a Lei n. 5.692/71 e a LDBEN. Essa situação pode contribuir para que, mesmo com a flexibilidade atual e com a experiência com os ciclos, o quadro curricular permaneça quase inerte. Sua estrutura já faz parte do imaginário cultural da escola. Não é nosso objetivo discutir o processo de organização desses quadros curriculares, mas apenas de destacar que a mudança na concepção pedagógica não provocou uma alteração no currículo formal.

No entanto, a questão da organização curricular tornou-se fruto de debate e discussão após a aprovação da LDBEN. A proposta é ir além do que é considerada base nacional comum e também da parte diversificada, na qual podem ser atendidas as especificidades locais e de cada escola. A Resolução CNE/CEB 02/98 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Artigo 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

I – As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (Res. CNE/CEB 02/98).

A Resolução CNE/CEB 02/98, bem como o Parecer CNE 04/98, procuram estabelecer as Diretrizes Curriculares, não como uma determinação da distribuição do quadro curricular, mas apontando para os parâmetros que devem ser observados para a organização do mesmo. Registra-se, nos dois documentos, que a necessidade de se garantir uma base nacional comum é para legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade

nacional, que é fundamental a interação desta base nacional comum com os aspectos da vida cidadã, e que a parte diversificada é uma alternativa para complementar e enriquecer a base nacional comum. Toda a proposta baseia-se na necessidade de romper com a fragmentação do ensino e da organização escolar, na qual cada disciplina se coloca como independente.

Uma das principais críticas feitas ao regime seriado é a fragmentação. E um dos exemplos dessa fragmentação é a organização do quadro curricular e da distribuição de aulas e disciplinas. O PROF3 afirma que, na escola, tudo tem que mudar de 50 em 50 minutos, numa fragmentação cronológica.

Este é um assunto *melindroso* a ser tratado no interior das escolas. As reflexões não se estenderam para uma mudança significativa do quadro curricular, em alguns casos por falta de disposição de liderar um debate cujo tema seria repensar o quadro curricular, que poderia significar a redução da carga horária de uns e ampliação de outros.

E, ainda nesta questão da organização curricular, considerando-se que mantiveram as mesmas bases, podemos apontar que não foram adaptadas as orientações da Resolução CNE/CNB 2, que o novo paradigma curricular deve incorporar aspectos da vida cidadã com as áreas de conhecimento. Essa orientação independia da organização pedagógica, mas, na prática, o que se manteve foi a “velha” lógica da seriação.

Perguntamos aos professores como a nova concepção pedagógica foi apresentada à família e como esta recebeu a idéia. De acordo com os professores, a estratégia para informar as famílias foi a realização de reuniões informativas ou mesmo para o esclarecimento de dúvidas, mas acreditam que o número de reuniões não foi suficiente. Para o PROF8, houve famílias que sequer perceberam a mudança, ou simplesmente silenciaram-se. De acordo com o PROF3 e o PROF6, muitas famílias acharam a proposta satisfatória porque inviabilizava a reprovação.

Não houve, na opinião de todos os entrevistados, uma resistência inicial, por parte da comunidade escolar, a respeito da implantação do ciclo. A idéia respaldada num respeito ao tempo de aprendizagem soou bem, principalmente naqueles cujos filhos encontravam dificuldade em se desenvolver dentro do ritmo seriado. As resistências apareceram com o tempo, como vamos discutir mais à frente.

A questão da avaliação foi uma das mudanças mais polêmicas, se é que houve realmente mudança, dentro da escola. Em nenhum momento foi colocado que o aluno não seria mais avaliado. A proposta era de re-significar a avaliação, se deveria deixar de ser, de acordo com Cabrera (2006), somativa para ser formativa. E, ainda, o conceito de avaliação é ampliado. O objetivo era ir além das provas, construindo novas maneiras de avaliar a aprendizagem do aluno. Portanto, o ciclo pressupunha uma variação do sistema de avaliação.

O Parecer CEE n. 1.132/97 faz uma orientação significativa sobre como deveria ser desenvolvido e implementado o novo sistema de avaliação, focando na avaliação formativa, qualitativa, contínua e cumulativa, e os diversos pontos de análise que devia abarcar uma avaliação.

A avaliação deve incorporar, além da dimensão cognitiva, outras dimensões (cultural, social, biológica e afetiva), que fazem parte do processo de formação integral do educando. Nesse sentido, a avaliação não pode considerar apenas o produto, mas também o próprio processo de aprendizagem e os aspectos atitudinais demonstrados pelo aluno.

Os aspectos qualitativos da aprendizagem prevalecerão sobre os seus aspectos quantitativos, bem como os resultados obtidos ao longo do período escolar sobre os exames e provas finais, quando adotados. (Parecer CEE n. 1.132/97).

De forma mais exígua, o Parecer CEE n. 1.158/98 aponta como deveria se dar o processo avaliativo:

Avaliar consiste em diagnosticar a situação real da aprendizagem do aluno em relação a indicadores de desempenho definidos pela escola em sua organização curricular.

A avaliação tem uma função diagnóstica que busca investigar os conhecimentos, competências e habilidades que o aluno traz; é formadora no sentido de acompanhar a aprendizagem, identificando os sucessos e as dificuldades desse processo de desenvolvimento, inclusive para reorientá-lo. Tem caráter de continuidade, visando reorganizar as ações educativas subsequentes. (Parecer CEE n. 1.158/98)

Outra questão interligada à avaliação era a questão do registro. Manter-se-iam as notas? De acordo com o PROF8 um dos “defeitos” do ciclo foi a manutenção da nota. Houve escolas que substituíram notas por conceitos como O (ótimo), MB (muito bom), B (bom) e R (regular). Mas, na prática, era apenas uma transposição de resultados, nos quais o conceito era determinado por uma porcentagem feita a partir de uma nota.

O desenvolvimento de um sistema de avaliação mais amplo, bem como o registro de resultados para os alunos foi colocado como um dos pontos que a escola teve dificuldade de organizar. Havia também a preocupação de fazer com que as famílias, notoriamente acostumadas com as notas, entendessem o novo sistema de avaliação. O mundo do *azul e vermelho* podia até ser mais cruel, mas como parte do imaginário cultural brasileiro, era bem mais fácil de ser compreendido e dava uma clara (ainda que polêmica) referência.

Ainda sobre a questão da avaliação, alguns professores apontaram que teve colega que se absteve de avaliar. Como aquela avaliação formal não seria mais cobrada e determinante de resultados, não era mais preciso, na concepção de alguns, realizá-la.

Tomamos esse ponto por duas linhas de análise. A despreocupação em avaliar poderia representar um descompromisso com algo que foi decidido sem sua participação e tornou-se determinante no desenvolvimento de seu trabalho. Não em caráter de protesto, mas em uma simples simplificação do trabalho. Considerando que o aluno teria prosseguimento nos estudos dentro do ciclo, independente dos seus resultados, poderia se poupar tempo e trabalho. Nesse caso, reduziria também a cobrança de atividades de recuperação e de atendimento especializado ao aluno que apresentasse esta necessidade.

Outro ponto é o fato de o professor não saber como aplicar a nova teoria e desistir de fazê-lo. Talvez por falta de preparo ou assessoramento, muitos acabaram se perdendo porque não conseguiam desenvolver um sistema de trabalho diferente do que era feito na seriação. E, ainda, a dificuldade de enfrentar grupos de alunos que já se sentiam “aprovados” acabava contribuindo para que houvesse uma desmotivação ou pelo menos “um relaxamento”.

Nessa perspectiva, um dos professores entrevistados aponta:

Infelizmente nós temos em todo lugar nós temos profissionais que não tem o mesmo compromisso, a mesma responsabilidade. Então aquele professor que já estava na educação como um bico, aí que eles levaram mesmo, aí que eles relaxaram mais também. Então realmente isto complicou muito porque tinham professores que estavam preocupados em levar a coisa a sério, a adaptar realmente ao novo sistema, queriam fazer a coisa funcionar. (PROF9, informação verbal).

De acordo com os professores, a estrutura não sofreu alterações, nem mesmo na organização do tempo e espaço. Considerando que era preciso

atender às necessidades educacionais dos alunos, inclusive dos com mais dificuldade, faltava pessoal e espaço para desenvolver esse trabalho. Tais considerações convergem com Souza (*apud* Freitas, 2003), que afirmou:

A dificuldade está em que estamos falando em ciclos quando nada mudou na escola. Você continua com um ano letivo pautado no ano letivo. Você continua com emissão de notas ou conceitos, ou , enfim, menções. Você continua com a distribuição de conteúdos e planos de ensino, com a mesma organização. (SOUZA, *apud* Freitas, 2003, p. 123)

Nesse mesmo debate, Sordi (*apud* Freitas, 2003) aponta que essa mudança da forma sem alteração das condições de trabalho do professor, da lógica da formação que ele carrega, das concepções de avaliação que estão reproduzidas, conspira para a não mudança. (Sordi *apud* Freitas, 2003, p. 123)

Para tentar implementar um ensino que aproximasse a realidade escolar dos alunos e tornar as disciplinas mais significativas, as teorias sobre a interdisciplinaridade e a importância dos temas transversais, elucidada pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), colocavam-se como pontos fundamentais no desenvolvimento do trabalho em ciclos.

Com a interdisciplinaridade, buscava-se o rompimento do individual para o trabalho coletivo. De acordo com Santomé (1998), a interdisciplinaridade e as práticas educacionais estão baseadas na internacionalização da vida social, econômica, política, cultura, religiosa e militar. Assim, é preciso alicerçar o ensino numa rede de informações e conhecimentos relacionados entre si para construir um campo de análise que leve o aluno a compreender a realidade em que vive, envolta na diversidade cultural, social e econômica.

Até então, a sociedade estava acostumada com uma escola que ministrava conteúdos específicos, dos quais seriam realizadas avaliações que determinariam os resultados. Um trabalho interdisciplinar pode envolver várias áreas de conhecimento e permite uma avaliação global. O trabalho com os temas transversais deveriam se dar nessa ótica. Eles eram conhecimentos mais próximos ao cotidiano do aluno, como: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, que deveriam fazer parte do ensino, não em um conteúdo específico, mas em um diálogo com todos eles. Eles poderiam ser um caminho para alcançar um trabalho coletivo.

É neste momento que entra em foco um termo que esteve *na moda* e, de tanta exposição, encontra-se hoje desgastado, o *projeto*. O termo “projeto” tem

origem no latim, *projectu*, que significa lançado para diante. A forma mais natural de realizar um trabalho interdisciplinar é criando-se projetos de trabalho. Fazemos projetos o tempo todo. Mas o termo é marcado de forma pejorativa, como um planejamento coletivo, no qual será trabalhado um tema distinto da matéria. Enfim, para muitos, o projeto era um trabalho que “atrasava” a matéria a ser dada. A idéia de integração curricular ainda era pouco clara. Os projetos foram, na visão dos professores, um ponto de conflito entre os professores, e deles com o ciclo.

Um projeto é um planejamento que é feito para nortear o desenvolvimento de um trabalho. Dessa forma, os professores desenvolvem, mesmo que instintivamente, projetos em suas disciplinas. O fator de diferenciação é que os projetos teriam um caráter interdisciplinar e, portanto, agregariam áreas de conhecimento distintas.

De acordo com o PROF8, os professores conseguiram construir projetos coletivos de trabalho, mas não conseguiram implementá-los. Ele aponta que a preocupação em vencer o conteúdo dificultou a realização dos projetos. Já o PROF9 aponta que

na escola, a experiência que eu tive foi que a maioria dos professores se empenhou para fazer este tipo de trabalho. Nosso contato era grande, o envolvimento foi bom, neste período. Mas igual eu te falei, aqueles que não se comprometiam continuaram não se comprometendo. Ficavam enganando como se estivessem fazendo parte do projeto mas, na verdade não estava desenvolvendo nada. Era só para constar. Para fazer de conta, era um faz de conta. (PROF9, informação verbal)

O trabalho coletivo, seja ele em organização de projetos, realização de Conselho de Classe, ou planejamentos por área de conhecimento, avançou pouco, na opinião dos professores. Faltou tempo para o envolvimento nesses trabalhos. E além do tempo, houve quem não se dispusesse a mudar procedimentos de trabalho, a autonomia de determinados professores que se distinguem da necessidade do trabalho coletivo e estabelecem suas disciplinas como superiores, dificulta a integração de um trabalho. Como uma herança negativa da seriação, ainda existem os “donos da verdade”, profissionais que não acham importante o trabalho coletivo. A falta de tempo real de planejamento e a indisposição de alguns profissionais convergiu em uma manutenção da

fragmentação do ensino, dos processos de avaliação e de realização de atividades.

4.4 O desenvolvimento dos alunos na educação em ciclos

É difícil estabelecer um parâmetro para saber se o aluno está aprendendo, e como este processo está sendo desenvolvido. O que temos de mais contundente são as avaliações sistêmicas do SAEB. Segundo os seus resultados, alguns já apresentados anteriormente, a maioria dos alunos de escolas públicas no Brasil não alcançam um desenvolvimento satisfatório.

Existe um certo saudosismo, como se os alunos de hoje fossem piores do que os alunos de antes. E essa situação é remetida ao senso comum que os alunos do ciclo são piores do que os alunos da seriação. Há que se considerar novamente que a geração do ciclo coincide com o momento histórico da expansão do ensino a todos. E, dessa forma, uma parte significativa da sociedade que antes ficava fora da escola, ou desistia nas séries iniciais, estava tendo acesso a esse direito constitucional, o que Cury (2005) chama de “os fora de série na escola”.

O Brasil tem uma organização escolar basicamente seriada. Os ciclos são mais disseminados na região Sudeste, seguida de longe pelas regiões Centro-Oeste e Sul. Nas regiões Norte e Nordeste mais de 85% dos alunos estudam no regime seriado. (Dados do INEP, 2005)

Tomemos como base, inicialmente, os resultados, em nível nacional, do SAEB.

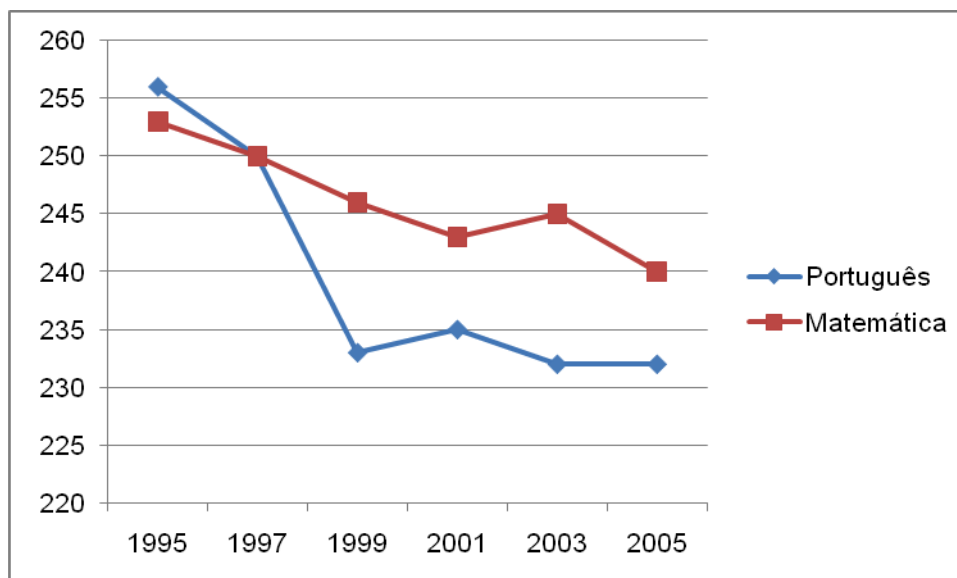


GRÁFICO 4

SAEB – Média de Nacional em Português e Matemática – ano final do Ensino Fundamental.

Fonte: MEC/INEP.

Considerando os números nacionais do SAEB sobre o nível de proficiência dos alunos, apontamos, claramente, dois pontos. Primeiro, há uma queda acentuada nos resultados na segunda metade dos anos 90, período que converge com a expansão do ensino. Segundo, essa queda é suavizada na primeira metade da década seguinte. A partir desses dados, podemos desenvolver reflexões pertinentes.

A expansão do ensino “abriu” a escola para um público até então “esquecido” ou “ignorado”. No entanto, a escola não mudou, pelo menos não imediatamente, sua estrutura para receber a nova clientela, o que provocou uma queda significativa dos resultados. Com o tempo, os resultados demonstram certo equilíbrio, ainda que baixo, evidenciando que as instituições de ensino estão se organizando para atender a uma clientela mais diversificada ou que esta clientela está tentando se ajustar à nova escola, ou até, que estejam acontecendo paralelamente essas duas ações.

Praticamente junto à aprovação da LDBEN, foi instituído o FUNDEF, Lei n. 9424/96, que tinha como objetivo subvincular o financiamento do Ensino Fundamental, posto na Constituição, e na LDBEN como um direito e como uma obrigação. Desta forma, além de seu atendimento gratuito e obrigatório a toda a

população na idade própria, um dos programas associados pela LDB ao FUNDEF é o “livro didático”, proporcionando ao professor e aos alunos de todas as escolas públicas o acesso e a escolha de livros avaliados. O mesmo se aplica ao programa de merenda escolar.

Outros programas, financiados pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), podem ser conveniados com estados e municípios, a fim de desenvolverem projetos pedagógicos e de formação de professores.

De acordo com Castro (2007), o FUNDEF e o FUNDEB foram aprovados para cumprir uma agenda política cujo foco era aumentar o acesso e investir na melhoria da qualidade na educação. Mas Castro (2007) evidencia que o aumento do gasto educacional está diretamente relacionado com o crescimento da economia com um todo, afirmando que a prioridade em atender a área da educação pouco se alterou, apesar do que se ouve em discurso. O autor aponta que a porcentagem do PIB aplicada na educação praticamente se mantém estável.

O princípio básico que gerou a criação do FUNDEF, além do disciplinamento dos recursos, foi o de definir um financiamento mínimo para o Ensino Fundamental e, a partir desse financiamento, estabelecer investimentos que pudessem melhorar a qualidade de ensino e *adequar* o espaço da escola a toda a heterogênea clientela escolar, estabelecendo, inclusive, o valor mínimo a ser investido em cada aluno, anualmente.

TABELA 4

Valor mínimo nacional por aluno/ano 1997 a 2006

Ano	1ª a 8ª série	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série e Ed.Especial	Séries iniciais zona urbana	Séries iniciais zona rural	Quatro séries finais zona urbana	Quatro séries finais - rural e Ed. especial zonas urbana e rural
1997	300,00	-	-	-	-	-	-
1998	315,00	-	-	-	-	-	-
1999	315,00	-	-	-	-	-	-
2000	-	333,00	349,65	-	-	-	-
2001	-	363,00	381,15	-	-	-	-
2002	-	418,00	438,90	-	-	-	-
2003	-	462,00	485,10	-	-	-	-
2004	-	564,63	592,86	-	-	-	-
2005	-	-	-	620,56	632,97	651,59	664,00
2006	-	-	-	682,60	696,25	716,73	730,38

Fonte: MEC.

É importante perceber, na análise desses dados, que, ao longo da década, o investimento passou a ser definido de acordo com a fase do ensino, bem como definindo o investimento para a educação especial. A partir de 2007, quando os recursos passaram a ser geridos pelo FUNDEB, a distribuição foca, além das etapas do ensino, valores de investimento diferenciados, por aluno, de acordo com cada estado da União. Dessa forma, parece que o governo, no momento, se atém à necessidade de reverter as disparidades dos índices educacionais, como podemos observar nos gráficos a seguir.

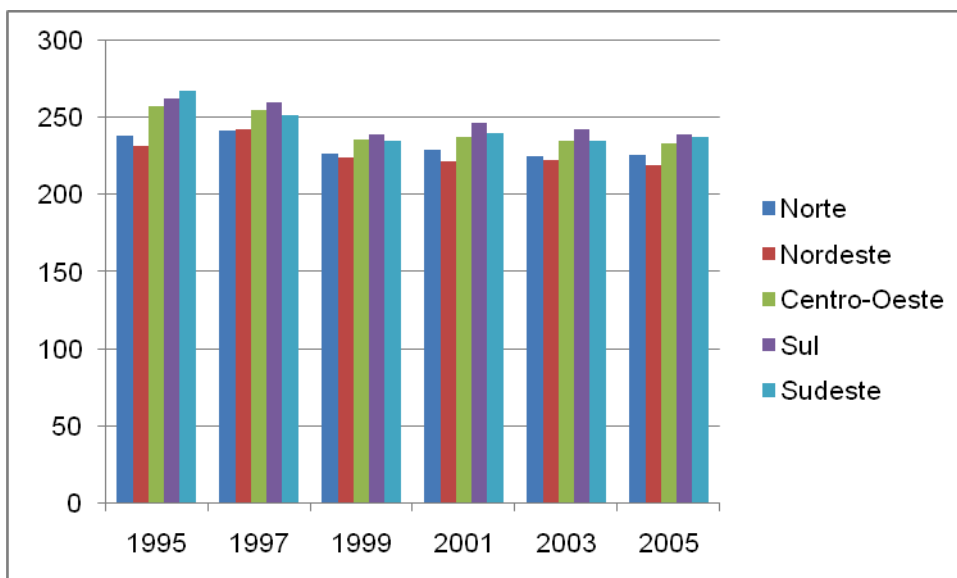


Gráfico 5

SAEB – Nível de proficiência por região – Português – Ano Final do Ensino Fundamental
 Fonte: MEC/INEP

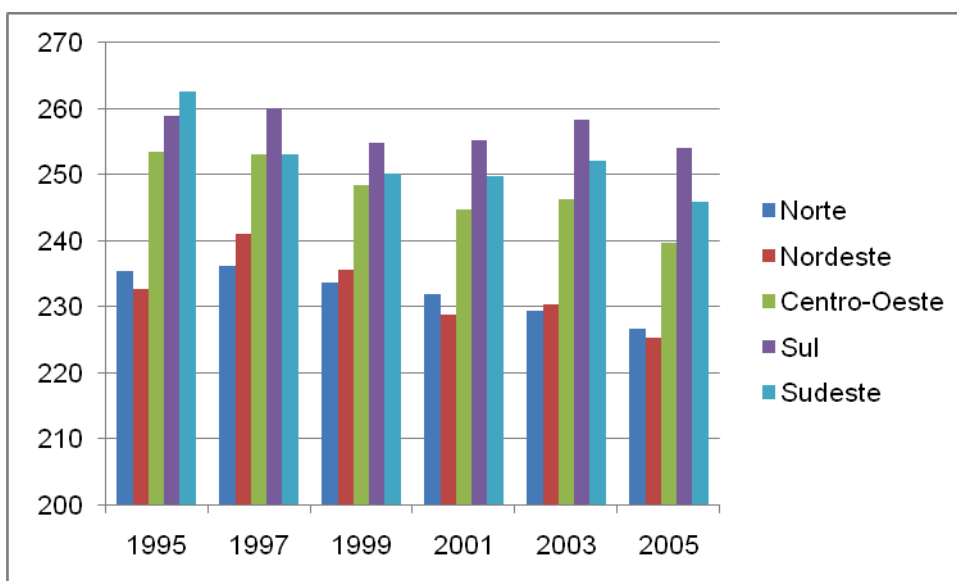


Gráfico 6

SAEB – Nível de proficiência por região – Matemática – Ano Final do Ensino Fundamental
 Fonte: MEC/INEP

Quando analisamos os dados do SAEB por regiões, não conseguimos sustentação para determinar que se aprende mais na seriação do que nos ciclos. A região Sudeste, na qual há a maior concentração de redes de ensino em ciclo, posiciona-se em segundo lugar, eventualmente em primeiro, na

comparação dos resultados, tanto em Português, quanto em Matemática. A liderança, na maioria dos resultados, fica com a região Sul, na qual a seriação atende a mais de 80% dos alunos. Mas fica também evidente que, nas regiões Norte e Nordeste, cuja seriação é ainda mais predominante, os resultados são inferiores. E, no caso dos resultados de Matemática, os resultados são significativamente distantes das outras regiões. Isso pode sugerir que resultados críticos ou de bom desempenho se articulam, também, a outras variáveis.

Os dados do SAEB são o que temos de mais concreto para construir um quadro de análise de como está a educação brasileira. No entanto, os resultados dos alunos têm que ser analisados com base no seu desenvolvimento dentro da escola, e também a fatores externos, de caráter social, econômico e cultural também interferem no processo.

De forma geral, os resultados dão uma idéia de como se encontra a educação brasileira, mas esses resultados não são determinantes para apontar qual proposta pedagógica é mais “eficiente” ou atende melhor à nossa clientela. Retomamos nossa base de analisar o que o professor, diretamente ligado a este processo, tem a dizer.

Procuramos investigar, junto aos professores que viveram o processo série-ciclo-série, se é possível apontar em qual sistema os alunos aprendem mais ou se mostram mais comprometidos. E ainda, se a origem social da clientela interfere no desenvolvimento de uma proposta pedagógica.

De acordo com o PROF3, a origem social dos alunos pode interferir e contribuir no desenvolvimento de uma proposta pedagógica. Ele aponta que

contribui, contribui muito. Eu acho assim, o ciclo, da forma que ele foi implantado, se tivesse, por exemplo, numa escola de classe média, ele não teria tanto problema quanto numa escola pública. O menino de escola pública não tem ajuda nenhuma em casa (PROF3, informação verbal).

Apesar de enfocar a questão social, o que o PROF3 evidencia é que é o apoio da família que contribui para que o aluno se desenvolva. O que converge com a opinião do PROF9:

Eu acredito que todo mundo é capaz de aprender, mas lógico que você tendo condições financeiras melhores facilita muito na questão de você ter mais oportunidade no acesso ao conhecimento e aprofundar. Mas hoje em dia, na realidade que

eu conheço hoje, está muito unificado. Hoje não tem muita diferença de um aluno de uma família mais carente e de uma família mais desenvolvida, numa situação melhor. Eu acho que os pais, de uma maneira geral, estão vacilando muito na questão do acompanhamento da aprendizagem do filho. (PROF9, informação verbal)

E o PROF10 endossa que aquele apoio, aquela base que tinha que vir da família não tem. (PROF10, informação verbal). E ainda complementa:

Às vezes o aluno vive com a família, mas a família é de conhecimento, de nível social muito baixo. Não tem como acompanhar o aluno. É a coisa mais interessante, Roberta, você deve vivenciar isto. O filho onde a família acompanha na escola, ele é outro. A família não precisa de conhecimento cultural, precisa de fazer acompanhamento, presença, cobrança. Cobrança mesmo. (PROF10, informação verbal).

De forma geral os professores entendem que, para um desenvolvimento mais satisfatório do aluno, o acompanhamento da família é fundamental, independentemente da proposta pedagógica. No entender deles, o aluno que é incentivado e valorizado dentro e, principalmente, fora da escola, onde ele passa a maior parte do tempo, tem mais compromisso com os estudos e não vincula à escola a necessidade de passar de ano. Isso depende de um processo de conscientização, no qual se deve estudar porque aprender é bom, importante, necessário e determinante para o futuro, e não, estudar para passar de ano. Ao passo que os alunos que não percebem a preocupação da família costumam dar menos valor à escola. Nesse caso, se existe a promoção continuada, é só prosseguir; se existe reprovação, trabalha-se com o mínimo para conseguir passar.

Reportamo-nos aos estudos de Nogueira (2004) sobre as teorias de Bourdieu, para fazer um apontamento a respeito do que pode estar relacionado ao desenvolvimento escolar do aluno. De acordo com a teoria dos capitais social, cultural e econômico, o desenvolvimento na sociedade dá-se na medida destes capitais. O capital cultural²⁹ implica a “bagagem cultural”, o capital social corresponde ao nível de conhecimento e de relacionamento social, e o capital econômico aplica-se a questão financeira.

A escola, até então, segue um padrão social, o que mantém toda instituição escolar com as mesmas características. Assim, a escola pode

²⁹ A questão do capital cultural é muito disseminada na escola, não com este nome. O que se procura é valorizar o que o aluno traz consigo, e partir daí para construir um caminho para sua aprendizagem, nessa ótica, valorizar o capital cultural.

legitimar as desigualdades, na medida em que reproduz uma única cultura e não um multiculturalismo. Muitos alunos sentem-se *seres estranhos* na escola porque aquele mundo não faz parte do que ele conhece. Ficaria a questão: *é o aluno que tem que se adaptar à escola ou a escola ao aluno?* Era bem mais fácil quando se afirmava que a todos foram oferecidas as mesmas oportunidades, e que os resultados eram responsabilidade dos alunos. Aqui, talvez se possa fazer a distinção entre integração e inclusão. A primeira segue a linha da adaptação de um em relação ao outro. A outra, em termos de concepção, é dialética: ambos devem se adequar, ambos devem ser, reciprocamente, recebedores do outro, ressalvadas as devidas diferenças.

As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto que, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. (NOGUEIRA, 2004, p. 87)

Os padrões de aprendizagem e de comportamento que as escolas exigem não correspondem à realidade social de todos os alunos. Dessa forma, nem todo aluno identifica-se com a escola e, se a escola não parece ter sentido, também não há sentido em estudar.

À medida que a escola não é *importante* para todos os alunos, o papel da família torna-se fundamental. A família é o aporte básico para que o aluno consiga ter um desenvolvimento melhor, seja com a intenção de aprender e se tornar um ser cada vez mais pensante, seja para conseguir um resultado que garanta uma possibilidade de ascensão social. Entendemos também que a falta de perspectivas contribui para que a família não considere a escola de suma importância. Nem sempre bons resultados na escola significam um futuro amistoso, mas para quem não os tem, a situação costuma ser mais adversa.

Assim, o investimento da família, seja ele para garantir um diploma ou para ampliar o capital cultural do aluno, pode ser determinante para o desenvolvimento do mesmo, mesmo que a família não seja dotada desse capital cultural alcançado na escola (e o simbólico diploma), mas que ele represente, de forma significativa, ao ponto de ser incentivado e valorizada sua aquisição.

Nesta perspectiva, o PROF3 afirma que, nas classes ditas mais populares, a grande importância é dada ao diploma e não à aprendizagem. Com

base no significado social do diploma, Oliveira (2006) aponta que o prestígio social do diploma diminui, à medida que há uma generalização social.

A organização pedagógica é um dos fatores que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, mas não é a única determinante. O fato é que existem alunos comprometidos, que vêem, na escola, uma possibilidade de ascensão social, ou que simplesmente gostam de estudar, ou ainda, que se sentem incentivados e valorizados pela família, que mantém o mesmo nível de desenvolvimento diante da seriação ou do ciclo.

Existem também aqueles alunos que estudam, à medida que são cobrados pela “cultura da aprovação”. Esses tendem a relaxar quando percebem que não têm mais que estudar para passar.

E aquele grupo que não demonstra compromisso com a escola, porque não vê nela nenhum significado ou função social³⁰. Para esses, um regime que reduz ou abole a reprovação facilita a permanência e a conclusão dos estudos, sem um grande comprometimento com os mesmos.

As evidências apontam que não há regra. O aluno pode desenvolver um processo de aprendizagem muito significativo na seriação ou no ciclo, da mesma forma que pode “dublar” os estudos nos dois sistemas. É fato que é mais fácil “dublar” quando o sistema já indica que haverá uma progressão continuada.

A influência da família, a condição econômica, o envolvimento social, a expectativa de quais horizontes a escola pode abrir, a adaptação aos padrões das escolas são fatores que contribuem e interferem no desenvolvimento escolar independente de qual seja a organização pedagógica. Assim como há exceções, alunos que possuem todas as condições ditas favoráveis, e não se sobressaem nas escolas, e alunos que têm poucas condições favoráveis alcançam bons resultados de aprendizagem.

Aquele aluno e aquela família que vêem na escola um espaço positivo de conquista de aprendizagem e produção de conhecimento, vão trabalhar, independentemente de que isto seja apenas para passar de ano. Aquele aluno que vai à escola por obrigação, talvez porque a escola não tenha sido eficiente para atraí-lo, não tenha conseguido, mostra-se essencial, ou apenas porque

³⁰ De acordo com os professores, existem alunos que não vêem razão para estudar porque professor que estuda muito sempre fala que trabalha muito e ganha pouco. Ao passo que jogadores de futebol estudam pouco e ganham muito. É o preço de uma *cultura de massa*, construída ao longo da história brasileira.

quer garantir a merenda e um espaço na política de “bolsas”, este aluno vai passar pela escola fazendo o mínimo necessário, independentemente de qual seja a organização pedagógica.

4.5 O ciclo na sala de aula

Tomando como base as teorias que discutem e sustentam o ciclo, apontamos que essa prática pedagógica opõe-se à seriação em várias concepções, como a organização do trabalho, a relação professor-aluno, o sistema de avaliação e, principalmente, no trabalho do dia-a-dia em sala de aula.

Apesar de não existir uma “receita” de como consolidar o ciclo, podemos destacar características que estão inerentes à sua organização, na qual destacamos inicialmente o trabalho coletivo. O termo “coletivo” tem origem no latim, *collectivu*, e significa aquilo que abrange muitas coisas ou muitas pessoas. Portanto, o ciclo não é um trabalho individual, é um trabalho coletivo.

Pensar em estruturar um trabalho coletivo, no final dos anos 90, era romper com a tradição de uma seriação que se pautou pela fragmentação. Assim, não era tarefa fácil e nem rápida.

Dentro de uma escola, algumas ações são próprias do trabalho coletivo. As reuniões de conselho de classe para avaliar o desenvolvimento de determinada turma, oficialmente uma atividade que envolve vários professores e disciplinas. No entanto, se ela for apenas um momento de repasse de notas e, com base nelas, determinar quem avança e quem fica retido, *ela mantém a individualização de matéria e de professor*. Isso acontece quando o professor apresenta as suas notas, na reunião de Conselho de Classe, já determinando que “passa ou não passa” em sua disciplina. Esse posicionamento difere do que se espera de um conselho porque mantém posturas individualizadas. E, ainda, cria-se uma idéia de que algumas disciplinas reprovam mais que outras, o que, na concepção de alguns professores, é sinal de nível de exigência. Na visão de outros, é uma atitude de demonstração de poder. O fato é que, se o Conselho de Classe mantém uma organização fragmentada e individualizada, ele foge da sua essência, que é um espaço para análise coletiva do aluno.

Na perspectiva de Gatti (*apud* Freitas, 2003), a questão do “controle” da reprovação já vinha sendo desenvolvido à medida que essas questões eram discutidas em Conselhos de Classe. Para ela, independentemente da implantação dos ciclos ou da sua manutenção, a tendência é a de que esses números permaneçam em queda.

Os momentos definidos de Conselho de Classe deveriam pautar em um debate pedagógico a respeito do desenvolvimento dos alunos, com base em diagnósticos, apontamentos de dificuldades, definição de estratégias para efetivar as aprendizagens e uma avaliação daquilo que tem sido feito. Nessa perspectiva, não é possível apenas determinar, ao final do ano, qual aluno não tem habilidades para seguir os estudos. É fundamental explicitar, num discurso que incomoda muito aos professores em geral, o que foi feito para que o aluno alcançasse as habilidades propostas e por que ele não conseguiu. De acordo com a Instrução SEEMG 03/97, que regulamentou a Resolução SEEMG 8.086/97,

IX – Conselho de Classe – O Conselho de Classe, que já era um mecanismo relevante para as decisões sobre a vida escolar, adquire, agora, importância imprescindível, não apenas como instrumento pedagógico, mas também, como mecanismo institucional de apreciação do desempenho do aluno e orientação quanto ao currículo mais adequado às suas características. O Conselho de Classe é um instrumento de avaliação, por excelência, se atrelado à visão do processo ensino /aprendizagem na dimensão da construção do conhecimento.

Recomenda-se que se realizem, pelo menos, quatro reuniões de Conselhos de Classe, distribuídos ao longo do ano letivo, tendo, dentre outras, a finalidade de manter os pais, periodicamente informados a respeito dos progressos e necessidades dos alunos. A partir do ano letivo de 1999, na última reunião anual, o Conselho de Classe deverá indicar, para cada aluno, em função da avaliação realizada, dentre as opções oferecidas pela escola, a alternativa curricular mais adequada às suas necessidades. (Instrução SEEMG 03/97).

O Conselho de Classe vem assumindo cada vez mais uma função essencial na escola. A proposta é que o Conselho tenha autonomia para projetar a organização pedagógica dentro da escola. Não especificamente na escola, série ou ciclo, mas como um norteador que vai trabalhar com diagnósticos e análise de resultados para projetar as ações a serem implementadas para garantir a aprendizagem dos alunos. Uma das alternativas que poderiam ser indicadas e fundamentadas, pela análise feita pelo Conselho

de Classe, é a criação de currículos diferenciados que atendessem melhor às necessidades dos alunos.

Nenhum dos professores entrevistados informou que foi oferecido um currículo diferenciado para alunos, de acordo com suas necessidades. O PROF3 afirmou que o assunto foi discutido na escola, mas que não conseguiram implantar. O “quadro curricular” é uma das construções mais solidificadas dentro da escola³¹, como já apontamos anteriormente. Não houve uma preocupação sistemática em organizar diferentes opções para os *diferentes* alunos.

Tendo uma função mais ampliada, o Conselho de Classe é mais um dos momentos em que a responsabilidade parece pesar mais sobre o professor, porque lhe impõe uma função além, sistematizar um registro mais detalhado. O que antes se baseava em um somatório de notas, hoje deve corresponder a um debate mais amplo sobre o processo de aprendizagem do aluno. A questão é trabalhar com uma análise de como o aluno está se desenvolvendo e, no caso de dificuldades, que ações estão sendo implementadas para atingir as habilidades propostas.

Os conselhos de classe não são freqüentes; normalmente, um ao final de cada etapa. Isto provoca um distanciamento entre os debates e a dificuldade na implementação de ações.

Uma questão diretamente ligada ao Conselho de Classe é o sistema de recuperação. De acordo com a LDBEN, a recuperação tem que ser, preferencialmente, paralela ao ano letivo, e as instituições de ensino têm autonomia para organizar esses processos (LDBEN, art. 24, V, e). Os professores apontam que as escolas têm dificuldade em organizar esse processo.

O foco da lei é atender aos alunos com baixo rendimento ou defasagem de aprendizagem. Nessa perspectiva, o que se espera é outra oportunidade para aprender o que ainda não foi alcançado. Dessa forma, na opinião dos professores, esses alunos precisavam ter um atendimento especializado, além do horário das aulas para que realmente se efetivasse um trabalho com base na aprendizagem. Executar uma recuperação paralela, principalmente com turmas

³¹ Dentro do projeto conhecido como Escolas Referências, as escolas têm que oferecer opções curriculares diferentes, de acordo com áreas de conhecimento, priorizando ciências humanas ou ciências exatas. Essa é uma determinação da SEEMG para garantir essas alternativas. Talvez, se não fosse assim, os quadros curriculares se manteriam estáticos. Esse pode ser um começo de amadurecimento.

grandes, é quase irreal. Por mais que se trabalhe com atividades diversificadas para atender às especificidades dos níveis diferentes de aprendizagem da turma, há alunos que “precisam, em alguns momentos, de um professor só para ele”. Esse atendimento mais individualizado, para aqueles que apresentam dificuldades, quase não são possíveis, dentro do contexto da sala de aula.

A dificuldade em realizar uma recuperação paralela, no sentido de recuperação de aprendizagem, desemboca em um processo possível, oficialmente satisfatório e pedagogicamente incompleto, uma recuperação de notas. Assim, o mais comum é que, quando o aluno não apresentar desenvolvimento satisfatório, são oferecidas a eles outras oportunidades de avaliações e trabalhos para que, saindo-se melhor terá seu resultado revisto. Há uma tendência de que essas atividades sejam mais “fáceis” para garantir um resultado melhor, que faria bem, inclusive para a auto-estima do aluno, o que Demo (1998) critica, e para a organização do trabalho do professor. A questão do resultado formal é assim resolvida, mas o aluno não tem oportunidade de novas aulas para recuperar sua defasagem. O sistema não comporta essas “aulas extras”.

Ao longo do nosso trabalho de pesquisa, vários professores informaram que sentem a necessidade de encontros pedagógicos por áreas de conhecimento. Afirmam que, das poucas reuniões realizadas ao longo do ano, “sobra” pouco ou nenhum tempo para os encontros por áreas, que esses são precedidos de informações administrativas, apontamentos para a organização da escola, enfim, questões gerais. Essa situação dificulta, na visão dos professores, a organização de um planejamento de trabalho entre professores que trabalham o mesmo conteúdo nas mesmas séries. Numa das escolas pesquisadas, chegam a existir quatro professores trabalhando com a mesma disciplina, na mesma série. Os ritmos de desenvolvimento são diferentes, mas um norteador comum é fundamental. Caso contrário, torna-se difícil, até mesmo o remanejamento interno de alunos.

Outro ponto que caracteriza o trabalho dentro dos ciclos é a realização de projetos interdisciplinares. A interdisciplinaridade propõe quebrar as barreiras que “separam” as disciplinas e os conteúdos nelas ensinados. De acordo com Santomé (1998), seria um caminho para resolver a justaposição de conteúdos e de aliançar conteúdos e relacioná-los à vida social, econômica, política, cultural e religiosa. O caminho a ser desenvolvido em um projeto interdisciplinar é

amplo, se for ousado, mas pode-se tornar insignificante, se for organizado de uma forma medíocre.

Um projeto interdisciplinar tem que ser fruto de uma construção coletiva. Não havendo um debate coletivo e cada um tendo que contribuir com “uma parte”, sem uma definição clara e coletiva de quais são os objetivos, mantém-se a fragmentação.

Perguntamos aos entrevistados se houve mudança no trabalho do conjunto de professores e se houve a realização de processos coletivos como o desenvolvimento de projetos.

Se não houve consolidação prática, pelo menos houve esforço, esta é fala comum entre os entrevistados. De acordo com o PROF9, houve um avanço em termos de trabalho coletivo.

Na escola, a experiência que eu tive foi que a maioria dos professores se empenhou para fazer este tipo de trabalho. Nosso contato era grande, o envolvimento foi bom, neste período. Mas igual eu te falei, aqueles que não se comprometiam continuaram não se comprometendo. Ficavam enganando como se estivessem fazendo parte do projeto mas, na verdade não estava desenvolvendo nada. Era só para constar. Para fazer de conta, era um faz de conta. (PROF9, informação verbal)

Já o PROF8 aponta que a escola teve dificuldades de organizar um trabalho coletivo. De acordo com ele, o trabalho do ciclo foi muito individualizado, talvez menos do que na seriação, mas, ainda assim, fragmentado. Ele alega que a falta de tempo contribuiu para que esta situação não se concretizasse.

Feiras de ciências e incentivo à leitura e interpretação de texto foram os dois pontos nos quais o PROF7 percebeu um trabalho interdisciplinar. O PROF7 reitera o mesmo argumento do PROF8 afirmando que a “falta de tempo para sentar, conversar e planejar” dificultava o funcionamento da interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade foi realizada, na visão do PROF6, em festividades como a festa junina, a festa da família e a feira de ciências. Dentro dos projetos, cada disciplina trabalhava um ângulo do tema proposto, oralidade, estética, contexto histórico, implicações sociais. Nesse período, o PROF6 afirma que houve um avanço significativo tanto na organização do trabalho quanto no processo de avaliação do mesmo. E ainda, mesmo com o fim do ciclo, a escola

ainda procura trabalhar em caráter mais interdisciplinar, o que aponta como *uma das coisas boas que o ciclo deixou* (PROF6, informação verbal).

A falta de tempo para a organização dos projetos interdisciplinares é, na visão do PROF4, a razão principal para que eles não avancem, o que converge com a opinião dos PROF7 e PROF8. O PROF4 afirma que

caminhamos muito pouco. Até hoje nós temos dificuldade. Porque a escola para trabalhar um projeto em si, porque quando você faz um projeto você já lembra do interdisciplinar, porque o projeto já exige isto. É, você precisa de um tempo disponível para sentar e trabalhar, e não acontece. Nós fazemos projetos na escola, mas o máximo de professores que nós conseguimos colocar no nosso projeto são três. Isto pra mim não é projeto. [...] Não há diálogo, não há discussão, não há vontade de fazer o bom, aquela vontade de fazer o melhor, sabe. Quando você procura fazer o bom e o melhor, você é visto como o aparecido. (PROF4, informação verbal)

No entendimento do PROF3, a organização em ciclos contribuiu para que se abrissem perspectivas para um trabalho interdisciplinar, mas que esse acontecia de forma “meio forçada”. Ele pontua o exemplo do projeto “Brasil 500 anos”, no qual *a gente ficava meio perdido. Todo mundo acabava falando a mesma coisa, Os meninos ficavam enjoados daquilo*. (PROF3, informação verbal).

Na concepção de alguns professores, houve esforço, mas não houve avanço significativo na questão do desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Como reflete o PROF10, é inegável que não tenha havido avanços, só que esperávamos mais. *Desenvolvemos projetos maravilhosos, mas foram poucos. É difícil conseguir adesão, alguns professores acham que projeto é “enrolação” que precisam vencer o conteúdo*. (PROF10, informação verbal).

Nessa perspectiva da busca de um trabalho interdisciplinar, Soares (2005) alerta que projetos e eventos escolares, dependendo da forma como são organizados, só contribuem para uma redução do tempo a ser dedicado à aprendizagem. E ainda aponta que é necessária a organização de tempo para a realização de planejamentos que definam as ações a serem implantadas.

Da realidade da organização do trabalho coletivo, procuramos compreender o que os professores mudaram na sala de aula. A questão era discutir que tipo de implicações os ciclos tiveram no trabalho envolvendo professor e aluno.

Independentemente de o ciclo ter sido positivo ou negativo, não temos aqui a intenção de emitir juízo de valor. Ele, com certeza, não foi inerte ou imparcial. Não houve um professor sequer que afirmou ter continuado o trabalho da mesma forma, de alguma maneira todos apontaram para mudanças, fossem elas ousadas ou modestas.

É difícil explicitar como funciona um processo de aprendizagem. Há quem diz que se aprende por todos os lugares, “que a vida é uma escola”. Mas o lugar sistematicamente organizado para esta ação é a escola, e, nela, a sala de aula ocupa o local de maior *status*.

Em tempos passados, uma boa aula era aquela na qual o professor falava, o aluno ouvia e teoricamente absorvia o que era dito. Era um exercício de memória com base no repasse e apreensão. O conceito de como deve ser uma aula vem sofrendo alterações e, hoje, o mais correto seria dizer como se dá o processo de aprendizagem. O fato é que o ciclo propõe uma inovação quando busca a idéia de respeito às diferenças. Para alunos diferentes, é preciso criar estratégias diferentes.

Inicialmente, pensemos na relação direta professor-aluno. Esta é, para Oliveira (2005), a base para o processo de aprendizagem. Na concepção desse autor, a organização e o manejo de classe podem ser relacionados ao envolvimento, entusiasmo, motivação e até personalidade do professor.

A organização em ciclos testou a flexibilidade e a versatilidade da organização e atuação do professor. Perguntamos aos professores que tipo de mudanças eles fizeram em seu trabalho em sala de aula.

A grande mudança destacada pelos professores foi a respeito do processo de avaliação; inicialmente, a substituição das notas pelos conceitos (A, B, C, D). Foi apontado que os conceitos representavam uma transposição dos resultados dos alunos nas avaliações de números para letras. O PROF8 considerou a manutenção da nota, como aconteceu onde trabalhava, um erro, porque mantinha a relação “seriada” da avaliação. O PROF10 endossou essa idéia e ainda apontou que era fundamental romper com a “semana de prova”. Afinal, à medida que o objetivo era implantar um sistema de avaliação contínua, não havia razão para manter, geralmente no final da etapa, esse procedimento.

No dia-a-dia da sala de aula, o PROF10 destacou que o ciclo proporcionou novas alternativas de aprendizagens, bem mais próximas ao contexto diversificado dos alunos.

Eu mudei muito, eu mudo sempre. Eu procuro fazer aquilo que eu acredito. Eu não vou fazer uma coisa na qual eu não acredito. Há classes que eu não acredito poder trabalhar diretamente a gramática. Não vejo como isto seria significativa. Eu trabalho assim, a gramática propriamente dita, a gramática aplicada. Os alunos produzem um texto, eles fazem as primeiras correções, eles mesmos passam para o estêncil, com o jeito deles, com a letra deles. Aí a gente trás aqui para a sala. Nós terminamos de fazer uma correção na última aula, demoramos umas quatro aulas para corrigir um texto. Aí a gente trabalha todos os problemas da língua portuguesa ali. Aplicada. Ao texto deles. O resultado é muito maior. Eu procuro é fazer isto. Eu acredito que os oito anos, os nove anos, agora nove, do Ensino Fundamental, eles sejam assim, pelo menos na minha área, que o aluno aprenda a ler, a escrever, a ter uma visão crítica. Eu procuro fazer com que eles critiquem o que eles estão lendo e aquilo que eles estão escrevendo. Tudo isto eu aprendi foi com o ciclo. (PROF10, informação verbal)

Apesar de o PROF10 ter uma preocupação direta com a “função” da sua disciplina, é pertinente sua forma de desenvolver um trabalho mais próximo ao contexto do aluno, no qual eles se tornam parte de um processo de aprendizagem.

A mudança da concepção de avaliação do caráter quantitativo e qualitativo é apontada, pelo PROF2, como uma das mais significativas alterações no contexto da sala de aula. No entanto, reflete que o professor não estava preparado para esse tipo de análise, e, assim, perdeu o parâmetro e “relaxou”, tanto no desenvolvimento das aulas quanto no processo de avaliação.

Antes você tinha que ensinar e cobrar o conteúdo quantitativo, a quantidade. E aquilo às vezes para o aluno era ruim. Mas, para o professor servia de norteador para que ele tivesse noção de onde o aluno estava. Ele aprendeu mesmo ou não aprendeu. Depois que mudou parece que o negócio ficou assim, mais bambo. Ai, não pode cobrar tanto assim. Realmente. Mas, a cabeça do professor é que deveria ter sido trabalhada primeiro. Então muitos professores levaram o negócio para o outro lado. Então todo mundo passa, todo mundo pode. Por isto que está hoje aí o ensino médio sem saber ler e escrever. (PROF2, informação verbal)

Em um discurso que converge com o PROF2, o PROF3 afirma que foi reduzida a avaliação de caráter quantitativo em detrimento de uma tentativa de se fazer uma avaliação mais qualitativa. Ele aponta que, na prática, por um momento “parou-se de avaliar o aluno”. Ninguém sabia como fazer. O método antigo era seletivo e fragmentado. Uma alternativa foi a organização de fichas

descritivas. Mas o tamanho das turmas e a carga horária restrita, a jornada parcial, praticamente impossibilitam este tipo de avaliação.

A forma de definir e informar um tipo de resultados foi, para o PROF4, um dos maiores desafios. A experiência, ao longo anos, fez o aluno criar um sistema de conceitos, paralelo aos três conceitos informados oficialmente pela escola. Entre o quadro de conceitos criados pelo professor, ele aponta a existência de cinco: O (ótimo), MB (muito bom), B (bom), R (regular) e F (fraco), mas aponta que nunca utilizou o F, por achar “pesado” para a auto-estima do aluno, o que poderia levá-lo à desmotivação.

Um trabalho mais dinâmico é o que converge com o ciclo, de acordo com o PROF6. A carga de informações a ser oferecida à turma deve variar de acordo com o ritmo dos alunos. Até porque o acesso à informação vem se democratizando com o acesso aos meios de comunicação e pesquisa, dentro e fora da escola. A questão do ritmo de trabalho também tem que variar, de acordo com a turma ou com os grupos de alunos e também de acordo com o interesse dos alunos. É importante, na concepção desse professor, nortear o trabalho a partir do posicionamento do aluno diante da matéria. Não no sentido de eliminar conteúdo, mas com o objetivo de contribuir para que o aluno se sinta sujeito da produção de conhecimento.

O PROF8 reitera que houve um avanço no processo de avaliação, na qual a prova não pode ser a base única para a construção de resultados.

O ciclo fortaleceu alguns pontos que eu já tinha comigo. Eu acho que nota não mede conhecimento, neste ponto aí eu já estava mais consciente. Eu não costumo avaliar o aluno só com provas. Eu avalio também o dia a dia, como ele está estudando, seu desenvolvimento em sala de aula, procuro observar o rendimento. Eu não fico só na prova não. A prova é uma estratégia mas vou avaliando como eu falei, eu acho que nota não mede conhecimento. Tem aluno que tira total na prova, mas, que não apresenta determinado conhecimento que outro aluno apresenta. Às vezes não estuda em casa, tem preguiça, mas isto não quer dizer que ele não saiba. Então eu costumo ficar observando tudo isto. O conceito relacionado à nota eu não acho justo, não acho justo. Tem aluno, por exemplo, um aluno que tira 14 fica com B e o que tira 15 fica com A. Eu falo que o ciclo permite a gente mudar isto, quebrar a idéia de nota. Mas têm muita gente que ficou presa às notas, porque de certa forma, o trabalho com notas é mais fácil. (PROF8, informação verbal)

A avaliação diária e a criação de um compromisso dos alunos foram as alterações mais significativas.

A gente tentava trabalhar com eles a idéia de que a avaliação era diária. Não era mais uma avaliação com uma data marcada. Então a gente propunha para eles mais atividades, atividades diárias. E mostrando para eles que tudo tinha que valer uma pontuação, um conceito, mas que eles estariam ali sendo avaliados de qualquer forma, na questão da participação, na questão do interesse. Até que nisto eu achei interessante a questão do ciclo, não que a parte seriada não trabalhe com isto. A questão do compromisso, a questão do aluno perceber que a pesquisa dele tem que ser diária. E realmente ele está sendo avaliado e observado todos os dias, a todo o momento ele está sendo avaliado. Porque na seriação eles têm a idéia das atividades, que eles são avaliados só naquele momento ali. São as datas marcadas, trabalhos, dia de entregar, estas coisas. Isto eu acho interessante, se tivesse funcionado realmente teria contribuído muito para a formação de outro tipo de alunos, um outro perfil de alunos que não é o perfil que a gente tem visto hoje. (PROF9, informação verbal)

Não se muda uma cultura de uma forma rápida e indolor. O que o PROF9 pontua é que o processo de avaliação dentro dos ciclos exige uma conscientização de que se estuda para aprender e não para passar. Nesse ponto, o ciclo deveria representar um avanço diante da seriação. Caso o objetivo de construir uma mentalidade de que na escola a gente estuda para aprender e que este processo é contínuo e formativo, não nos depararíamos com os alunos parando de estudar na etapa final ou depois de terem conseguido os pontos para serem aprovados. Para muitos, o compromisso com a escola está relacionado ao alcance da nota necessária.

Nesse contexto, resgatamos os estudos de Almeida Júnior (1957) que aponta, baseando na análise do sistema de ensino na Inglaterra, que para construir um regime de promoção automática, é preciso que a sociedade passe por um processo de amadurecimento e entenda a escola como um local para aprendizagem e não apenas para aquisição de diplomas.

De acordo com o PROF9, a sociedade não compreendeu o novo sistema de avaliação, contribuindo para que, cada vez mais, o aluno freqüentasse a escola sem comprometimento com sua aprendizagem efetiva. E não há estudo que comprove que haja uma aprendizagem mais ou menos eficaz na organização em ciclos.

Com base no que foi abordado, no discurso dos professores, a mudança mais significativa está relacionada ao processo de avaliação. Na perspectiva de Dalben (*apud* Freitas, 2003),

quando se discute a questão dos ciclos, realmente nós alteramos completamente o eixo e o sentido da avaliação. De uma perspectiva de seleção, de mecanismos de controle para a reprovação, nós invertemos esse sentido e construímos um verdadeiro sentido para a avaliação para numa perspectiva pedagógica. (DALBEN *apud* Freitas, 2003, p. 101)

Na questão, o maior obstáculo encontrado foi como organizar o registro de avaliação, tanto para a compreensão do aluno, quanto para o acompanhamento da família, cuja maior referência era a de que o resultado em azul era bom e o vermelho era ruim. As fichas de avaliação e os conceitos são de difícil construção para os professores e de difícil leitura para a sociedade.

A falta de apoio da família no processo de aprendizagem interfere, de acordo com o PROF38, na compreensão de um novo sistema de avaliação, que, por natureza, é mais complexo e dispendioso.

Representa uma sobrecarga de trabalho para professores e pedagogos que têm que observar a partir de diversos critérios cada aluno, preencher fichas e fazer relatórios sem ter retorno positivo desse trabalho, pois a família não colabora, sabendo que o filho vai ser aprovado. (PROF38, informação escrita)

É difícil mudar sem saber como e em quê. Vários professores, como o PROF45, apontaram que sabiam que precisavam modificar sua prática didática, mas não sabiam como fazê-lo, e não tiveram nenhum sistema de apoio para estruturar tais mudanças. O ciclo é uma prática a ser criada dentro da escola. As teorias são apenas norteadoras, é o que aponta Barretto (2005). Mas só a criatividade não dá o tom correto, é preciso de fundamentação teórico-metodológica, fundamentação teórica é essencial para a construção de uma prática.

Sem estrutura e sem planejamento, não é possível desenvolver uma proposta de mudanças. De acordo com o PROF34, *não tem como mudar uma prática sem alteração no currículo, no tempo/espaço escolar, na avaliação, no planejamento, na garantia dos direitos do professor* (PROF34, informação escrita). De fato, pensar em mudar o processo de aprendizagem mantendo a escola nas mesmas bases, pode ser uma luta em vão.

Em geral, os professores demonstraram disposição e abertura para modificar sua “sala de aula”. No entanto, as salas e as escolas permaneceram basicamente as mesmas. As salas de aula continuaram organizadas em filas.

Mantendo o que o senso comum já afirmava, um viajante do tempo, caso viesse de séculos passados não se sentiria deslocado dentro de uma escola, porque essa continua da mesma forma. Raramente outros espaços eram usados como salas de aula. Ou porque não existem, ou porque o pouco espaço disponível, no caso de pátios, não está preparado para receber um número de alunos, sem “perturbar” o funcionamento de outras aulas.

Alguns professores citaram que seria importante a organização da escola com “salas ambiente”. Consideraram que seria importante para desenvolver o trabalho e criar um “mundo” de variedades e curiosidades que poderia contribuir para “seduzir” os alunos no processo de aprendizagem. No entanto, não encontramos registro de que esta prática tenha se efetivado, e uma das razões para que isto não acontecesse, era o número limitado de salas de aula e o número de aulas variado de cada professor.

Além da questão interna da sala de aula, o espaço da escola foi bastante questionado. As escolas vêm sofrendo “perdas” com o aumento da demanda. Aumentam-se as salas, mas o restante da infra-estrutura permanece inalterado, o que, proporcionalmente, reduz o espaço da escola. Um exemplo é a pouca estrutura do espaço para realização das atividades de Educação Física. Das dez escolas cujos professores são focalizados nesta pesquisa, em apenas duas existem condições razoáveis para realização dessas atividades. Em oito, as condições são precárias. Considerando que o ciclo busca o respeito ao tempo de desenvolvimento do aluno e que a Educação Física é um caminho para a compreensão do corpo, prática de atividades físicas saudáveis e da introdução do aluno em atividades esportivas que, em geral, são as que os alunos mais gostam nas escolas, tais condições de trabalho são, no mínimo, incoerentes.

A infra-estrutura da escola e a carência de instrumentos de apoio pedagógico, como: livros, revistas, filmes, músicas, papel e até mesmo estrutura para reprodução de atividades. Nem toda escola possui máquina copiadora do tipo “xerox”. Isto significa que as atividades são reprografadas em mimeógrafos. Em algumas, existem os dois equipamentos, mas como a copiadora é de custo e manutenção mais caros, é usada paralelamente ao mimeógrafo. Professores de apenas duas escolas não se queixaram da dificuldade ou limitação da reprodução de material.

É importante registrar que são as mesmas escolas cujo espaço dedicado à Educação Física encontra-se em melhores condições. Ambas as escolas

atendem ao Ensino Médio, e tais “melhorias” são apontadas como resultantes do Projeto de Escola Referência. Esse projeto leva investimentos às escolas que atendem também o Ensino Médio. Por um momento, sentimos que o estado furta-se à sua co-responsabilidade de investir no Ensino Fundamental.

A sala de aula é o espaço do professor. É onde ele realiza projetos, pode criar desafios, informa e, principalmente, forma seus alunos. No entanto, num mundo de tecnologia avançada, seja por via oficial ou pela “pirataria”, o aluno tem acesso a um número significativo de equipamentos e materiais, muitas vezes distantes da escola. Isso faz a escola desinteressante. Na perspectiva de Demo (1998), o mundo da escola está atrasado.

Se a proposta do ciclo é respeitar o tempo do aluno, trabalhar a diversidade e aproximar o que se aprende à bagagem do aluno, é preciso bem mais que filas padronizadas e “bolas de meia”. Não há criatividade que resista muito tempo ao limite de material, ao quadro e ao giz.

4.6 Das garantias da Resolução ao contexto aplicado

Com a implantação dos ciclos nos oito anos do Ensino Fundamental, a Secretaria Estadual de Educação estabeleceu alguns instrumentos para a organização, planejamento e acompanhamento do ciclo. Seleccionamos três garantias para discutir com os professores como elas se efetivaram: a garantia na participação de cursos de capacitação organizados pela SEE (PROCAP II), a realização de reuniões quinzenais dentro do horário sem prejuízo de carga horária para o aluno e a organização de núcleos de aprendizagem interativa para o atendimento de alunos com maior dificuldade de aprendizagem.

Sobre a questão da oportunidade de capacitação, como já discutimos anteriormente, ouvimos, “quase em uníssono”, que não aconteceu. Pelo menos não em caráter institucional, promovido pela Secretaria Estadual de Educação, como foi esperado na época o PROCAP II. O Centro de Referência do Professor oferecia cursos com temáticas diferentes, inclusive sobre o ciclo. Mas, não havia “facilidade” para conseguir vagas, tampouco para o afastamento do trabalho para a realização dos cursos que geralmente aconteciam durante a semana. Referimos-nos a Demo (1998) para entender que tipo de eficiência pode, ou não, ter um processo de capacitação.

O problema da recapacitação feita apenas com conferências, seminários, encontros, onde não se estabelece o necessário ambiente de aprendizagem. Tais eventos detêm seu lugar como tática de socialização de conhecimento, mas neles, a rigor, não ocorre a reconstrução do conhecimento. Para aprender é mister, ainda e sobretudo, sentar e “ralar”, no sentido de investir o esforço reconstrutivo pessoal. O que os professores fazem nesses eventos não consegue ser traduzido em inovações na escola e, por decorrência, não tem qualquer impacto sobre a aprendizagem dos alunos. [...] Acontece que sem elaboração própria não há aprendizagem. (DEMO, 1998, p. 167)

As idéias de formação e estudo necessário, defendidas por Demo (1998), fazem-se ilustrar pelo discurso de um dos professores. O PROF4 afirmou que encontrou muitas respostas para entender o que era o ciclo e quais os caminhos que levavam à sua efetivação, quando fez um curso de especialização do PREPES/PUC Minas. Afirmou que o curso foi um investimento pessoal e profissional, mas que não trouxe retorno financeiro, bem como foi necessário fazer, anteriormente, uma “poupança” para que pudesse efetivá-lo. Apontou que tem o interesse em continuar os estudos, mas, dadas as condições do momento, tal projeto ficou adiado.

Considerando que a SEE não ofereceu em larga escala um curso de capacitação “significativo”, na concepção de Demo (1998), cada um busca, na medida de suas necessidades, interesses e possibilidades, caminhos para se aperfeiçoar. Quase todos os professores entrevistados usaram uma frase semelhante: *eu tenho muita vontade de fazer um mestrado, mas não tenho condições de fazer o investimento*. Talvez esses tenham sido os únicos momentos em que os professores se queixaram dos baixos salários, mas não se alongaram, preferiram não falar em salários. De acordo com o PROF2, se pensasse no seu salário, *nem voltava para trabalhar no dia seguinte*.

De fato, não há uma política de investimento institucional na formação continuada de caráter acadêmico. Além da pouca continuidade dos estudos, Demo (1998) aponta, de forma crítica, que a formação para o magistério é

uma formação encurtada, abreviada, extremamente facilitada só pode eclodir em dificuldades crescentes de dar conta de sua tarefa. Enquanto o médico, o engenheiro, o economista buscam estudar cada vez mais, os educadores apreciam modelos de encurtamento de suas habilidades profissionais³². Pretendem

³² É impossível não pensar nos cursos “rápidos”, de poucos dias por semana, nas especializações de uma vez por mês, ou de uma semana intensiva nas férias. Essa facilidade “engrossa” as fileiras do “exército de reserva” de profissionais da educação, o que fica bastante explícito em dias de contratação ou de realização de concurso. Tal situação enfraquece a classe, cada vez mais desvalorizada e

mesmo formar um educador inicial em três anos, e com apoio do Ministério da Educação. (DEMO, 1998, p. 176)

O que pudemos ouvir dos professores é que existe um interesse, mas muitos obstáculos para uma continuidade dos estudos. Os custos elevados de cursos de boa qualidade, bem como a falta de tempo, resultante de jornadas de trabalho duplas ou triplas, configuram-se como empecilhos para que essa formação aconteça.

Uma boa formação é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Quem investe, acaba procurando outros horizontes nos quais sejam mais “valorizados” e tenham retorno, tanto de condições de trabalho, quanto em salários. De acordo com Soares (2005), uma escola é boa, à medida que tem bons professores e alunos e aponta que não é possível fazer essa seleção na escola pública³³. O efeito pode-se tornar contrário e completamente desastroso. A falta de investimento, numa realidade que nivela a qualidade “por baixo”³⁴, pode contribuir para que o bom profissional se afaste das escolas públicas.

As outras duas questões que abordamos, além da formação, estavam mais diretamente ligadas à efetivação dos ciclos na sala de aula. De acordo com um anexo da Resolução, seriam garantidas reuniões quinzenais, dentro do horário de trabalho, sempre sem prejuízo da carga horária para os alunos.

Primeiramente, é preciso tentar imaginar como aconteceriam reuniões com o coletivo da escola no horário de trabalho, sem prejuízo da carga horária para os alunos. Há que se considerar que muitas escolas têm, em média, 20 turmas por turno. Considerando um número de 40 alunos por turma,

banaliza o diploma de professor, na perspectiva de Oliveira (2006) que o diploma muito comum e facilitado é banalizado.

³³ Teoricamente, o concurso público deveria ter a finalidade de escolher os melhores por mérito. Se nos basearmos na perspectiva da meritocracia, vamos entender que nem todos os “melhores” vão permanecer na escola pública, porque, na condição de “melhores”, eles teriam espaço para escolher outras redes de ensino nas quais poderiam ser mais valorizados e ter melhores condições de trabalho. E ainda, antes da CF/88 a estabilidade no serviço público podia se dar sem concurso público. E o mesmo ainda acontece hoje, de uma forma diferente, para não se pautar como inconstitucional. O governo do estado de Minas Gerais pretende efetivar cerca de 90.000 funcionários, sem concurso público. O projeto já foi aprovado na Assembléia Legislativa.

³⁴ Os trabalhadores da educação de Minas Gerais estão inseridos em um Plano de Carreira, cujas carreiras de professores variam do nível médio até o doutorado. No entanto, o estado vem usando a política criação de “piso mínimo de salário”. Com isto, os salários menores, de quem tem uma formação mais básica, são acrescidos de “abonos”, aproximando-se dos salários de professores com níveis de formação superiores (graduação, especialização e pós-graduação). Na prática, apesar de a lei garantir as carreiras de acordo com nível de formação, há pouca diferença no resultado dos salários. Se, para um ensino de qualidade, são necessários profissionais com formação de qualidade, é preciso incentivá-los e não “contribuir” para que eles deixem o sistema.

chegaríamos ao produto de 800 alunos na escola com seus professores em reunião. Com base nessa dificuldade, cada escola tentou criar estratégias para organizar o trabalho de forma de ele fosse possível.

A proposta das reuniões era compreender melhor o ciclo, criando-se um tempo para construir uma organização própria da escola para estruturar o desenvolvimento do trabalho na nova concepção. As reuniões seriam um espaço de reflexão e planejamento coletivo.

De acordo com o PROF10, no início as reuniões aconteceram, no entanto, a angústia dos professores transformava aqueles momentos em “desabafos” e, com isso, as idéias propostas, o ideal a ser discutido, raramente conseguia espaço.

O PROF1 destacou que aconteceram algumas reuniões, mas que manter 20 turmas na escola organizadas em algumas atividades (ou não) tornou inviável a continuidade das mesmas. Na sua opinião, aquele era um momento em que a escola virava uma bagunça.

Para o PROF2, no início aconteceu corretamente. No entanto, com o tempo houve um esvaziamento, uns ficavam, outros iam embora, afirmando ter um compromisso marcado, que escolheu um dia que seus alunos não perderiam aula, deixando as reuniões em segundo plano de importância. E ainda, defende que este tipo de trabalho depende muito das oportunidades criadas pela administração da escola, o que nos reporta a Soares (2005), que aponta que a principal função dos gestores da escola é facilitar a ação do professor.

Os problemas disciplinares tornaram-se, na opinião do PROF4, o principal tema discutido nas poucas reuniões quinzenais que aconteceram. Não houve “espaço” para o debate das questões propostas pela pedagogia dos ciclos, tampouco para a questão da aprendizagem. A indisciplina vem se apresentando, ao longo deste trabalho, como um dos fatores que mais interfere no trabalho do professor e na sua relação com a profissão. Para Demo (1998), a indisciplina pode ser resultado da falta de modernização e atualização da escola. No entanto, é inegável que fatores externos interferem nas ações dentro da escola. E, nesse sentido, a violência crescente e de certa forma, a banalização de crimes e da aplicação das leis, contribuem para o clima de indisciplina dentro das escolas.

Numa análise bem mais próxima à proposta, o PROF6 reflete como foram organizadas as reuniões.

No início foram de 15 em 15 dias religiosamente e a gente preparava estas atividades para os alunos do projeto de interdisciplinaridade. Era um texto, por exemplo, de história em que se encaixavam, por exemplo, atividades de português, ciências. Por exemplo, um texto das cavernas. Então tinha a parte artística. [...] Depois elas começaram a se prolongar, nos anos subseqüentes prolongou. Por que? Porque aí já começou a dar muito trabalho para o professor, com pouco retorno. Aí nós optamos por um sábado por mês. (PROF6, informação verbal)

O PROF6 ainda aponta que havia uma dificuldade em reproduzir o material construído pelos professores, uma vez que a escola dependia do mimeógrafo. Quando existe a iniciativa, falta o suporte.

Houve registro de que essas reuniões não aconteceram. O PROF7 indicou que a necessidade de manter os alunos na escola, durante todo o tempo, impossibilitou a realização dessas reuniões. Na sua perspectiva, manter o aluno na escola e na sala de aula “a qualquer preço” era mais importante do que o planejamento que embasasse essa permanência.

Para os PROF8 e PROF9, o tempo foi a grande dificuldade na realização dessas reuniões, e ainda é na realização de outros trabalhos. Oficialmente, é dado um tempo para esse planejamento, mas ele não é “real” no sentido de se deixar acontecer. Voltou-se à questão inicial, de não ser possível haver a dispensa do aluno que não pode perder sua carga horária e, assim, impossibilita o desenvolvimento do que foi proposto.

Atualmente, a maior parte das poucas reuniões, pelo que afirmaram os professores, acontecerem aos sábados, seja em caráter administrativo, pedagógico ou conselho de classe. Dessa forma, há uma garantia formal³⁵ à carga horária do aluno.

Houve uma proposta para a criação de núcleos de aprendizagem interativa. Esses núcleos teriam como função intensificar as ações junto aos alunos cuja aprendizagem estava mais defasada. Não havia um registro se essas atividades aconteceriam dentro do horário ou extra-turno.

Basicamente, os professores afirmaram que não houve a organização desses grupos. O máximo que teria acontecido seria um desdobramento das atividades de pedagogos e professores, em seus horários vagos, para atender a

³⁵ O tempo que o aluno fica na escola pode ser analisado pelo menos de duas formas. O tempo em si, que compreende todas as suas atividades dentro da escola, o que é de, no mínimo, 200 dias letivos e 800 horas anuais. E o tempo “aproveitado”, que corresponde ao período no qual realmente se efetive a aprendizagem. É bem provável que haja uma diferença significativa entre essas duas “análises” do tempo escolar.

esses alunos, como relatou o PROF8. Nesse caso, o trabalho se efetivou durante as atividades escolares dos alunos.

Uma única exceção foi apresentada pelo PROF4. Ele destaca que foram formados alguns grupos de aprendizagem para serem atendidos pelas professoras “excedentes” no quadro de funcionários da escola, e que, sob o argumento de desenvolverem uma função de “reforço”, seriam mantidas na escola. Essa era uma situação relacionada a situações específicas de uma escola.

Considerando que a essência do ciclo é trabalhar com a heterogeneidade dos alunos, seria importante definir que, para um mesmo agrupamento, o professor precisa criar atividades diferentes de acordo com os alunos. Não é possível pensar em um mesmo exercício para as oito turmas do mesmo ano. Apresentar atividades diferentes é uma forma de contribuir para que o aluno esteja adequado ao seu nível de aprendizagem e, a partir dele, possa continuar se desenvolvendo e não se sinta um “peixe fora d’água”.

Nesse sentido, esses grupos de intensificação dos estudos seriam mais significativos caso fossem organizados no contra-turno. De forma que o aluno participasse do trabalho coletivo com sua turma e intensificasse os estudos em outro momento para reduzir as defasagens e alcançar as habilidades desejadas. Tirar o aluno da sala para que ele tenha “outra aula” não é oferecer mais uma oportunidade de aprendizagem, é apenas substituir um momento por outro.

A efetivação desse projeto de ampliar o atendimento ao aluno converge com o que se pensa como escola de tempo integral, uma realidade restrita no Brasil, mas que poderá atender a essas “necessidades” de aprimoramento no processo ensino-aprendizagem.

4.7 O retorno à seriação

O ciclo se manteve enquanto organização pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental por, no máximo, seis anos. Isso porque, a partir do terceiro ano, as escolas tiveram autonomia para escolher a proposta pedagógica a ser implementada.

Procuramos saber dos professores entrevistados quando e que razões levaram ao retorno à seriação. De forma geral, mesmo com a possibilidade de opção, as escolas mantiveram o regime de ciclos. Num discurso bastante semelhante, os professores afirmaram que “era dado a entender” que as escolas que mantivessem o ciclo receberiam mais suporte pedagógico e financeiro para o desenvolvimento do projeto. A expectativa pedagógica era que a escola recebesse profissionais, como psicólogo e fonoaudiólogo, além de professores, cuja função seria contribuir para aprimorar o processo de aprendizagem. E havia também a expectativa financeira na qual se acreditava que as escolas que mantivessem o ciclo receberiam mais recursos os quais seriam convertidos em material de trabalho e melhoria das condições da escola.

Com o tempo, foi possível perceber, de acordo com os professores, que não houve investimento maior nas escolas cicladas. Os mesmos padrões definidos para distribuição de verba e para a contratação de funcionários prevaleciam, tanto para as escolas seriadas, quanto para as escolas em ciclos. Na concepção dos professores, essa situação desmotivou alguns professores diante da política dos ciclos.

Algumas escolas *desistiram* do ciclo após quatro ou cinco anos. Outras mantiveram os seis anos e só retornaram à seriação por indicação da lei.

De acordo com o PROF10, não conseguir associar o ideal à prática foi a principal razão para que os professores *desistissem* do ciclo. Para o PROF1, o que aconteceu foi uma análise coletiva de que os ciclos não funcionavam bem, que havia a todo final de ano uma polêmica e uma insatisfação (uma referência aos resultados e a progressão dos alunos). Ele reitera que a decisão partiu dos professores, que a direção não interferiu.

A realidade do PROF3 foi diferente; a escola manteve o ciclo enquanto foi possível. Ele informa que se estava investindo no ciclo, quando a seriação retornou e que, mais uma vez, tiveram que readaptar o trabalho.

O PROF4 apontou que o retorno à seriação também aconteceu por força da Resolução. Afirmou que, no momento em que a escola conseguia avançar na compreensão e desenvolvimento do ciclo, bem como no sistema de avaliação, tiveram que voltar à seriação. Porém, informa que o impacto maior na escola foi o fato de que o aluno passou a ter “um monte de regalias”. Ele afirma que são inúmeras as recuperações de notas para que o aluno alcance os 60% necessários para aprovação. A realidade não se estrutura diretamente na

recuperação de aprendizagem, e sim na “criação” de uma nota para que o aluno possa ser aprovado. É difícil pensar em recuperação de aprendizagens, numa escola como essa, onde se trabalha com turmas de até 48 alunos.

O PROF5 mostra entusiasmo em relação à pedagogia de ciclos. Ele defendeu, em várias situações, que este é o caminho de uma escola de qualidade para todos. Dessa forma, quando a sua escola fez a opção pelo retorno à seriação, ele se considerou frustrado em suas idéias. No entanto, conseguia perceber a dificuldade de adaptação dos colegas que precisavam de mais tempo e orientação para manter aquela organização pedagógica.

No discurso do PROF6, ele aponta que, no início, todos se empolgaram com o ciclo. Mas que, com o decorrer do tempo, havia uma insatisfação interna e externa em relação ao ciclo que havia se efetivado. O termo utilizado pelo professor é que o ciclo se convergiu em um “empurródromo”. A opção em voltar para a seriação foi não conseguir ajustar as turmas ao processo de aprendizagem. De acordo com esse professor, nenhum dos suportes esperados chegou. O ciclo pesou e ficou ineficiente por falta de estrutura.

Para o PROF8, a dificuldade dos professores e da escola de se adaptarem ao ciclo foram os aspectos mais decisivos na opção pelo retorno à seriação. A realidade era difícil, e havia uma necessidade de adaptar, mas não conseguiram organizar essa mudança, até porque nem sabiam ao certo o que deveria permanecer e o que deveria ser modificado.

As pressões externas e a não compreensão do que seria uma educação em ciclos foram, na visão do PROF9, um dos fatores que contribuíram para o retorno a seriação.

Estava difícil. A própria mídia começou a fazer uma avaliação de que o ciclo não estava funcionando. Esta idéia de que os alunos não seriam mais reprovados, retidos, atrapalhou muito. Porque por mais que a gente tentou, nós não conseguimos tirar esta idéia de muitos alunos. A sociedade acabou tendo um peso maior sobre isto aí, o comentário era geral. A gente ouvia em lojas “isto é um absurdo, todo mundo está falando que o aluno hoje não é reprovado”. O aluno aprendeu a ler e a escrever vai para frente e o outro que não aprendeu vai também. (PROF9, informação verbal)

Faltou, e ainda falta, na opinião desse professor, uma conscientização do que realmente é a função da escola. O aluno, a família, a sociedade e os profissionais da educação precisam ter claro que a escola é um local para

aprendizagem, para a construção de uma cidadania, para a formação de uma base para o mercado de trabalho, não é um “depósito de crianças”, onde os pais colocam os filhos em segurança para poderem trabalhar. A escola vai muito além do passar ou não passar. A ausência desse processo de conscientização de alguns dos setores citados pode contribuir para que haja uma má interpretação do papel da escola e recaia, no que foi difundido na época, que não era preciso estudar, porque todos iam passar.

A falta de estrutura, de respaldo ao trabalho escolar, bem como a implantação de uma proposta pedagógica inovadora, que seu pautou na adaptação de uma organização completamente distinta, para a qual os professores não estavam preparados, contribuíram para que os profissionais envolvidos no processo se sentissem desmotivados e desistissem de ousar. Um castelo novo não fica pronto do dia para a noite, e se é novo, não deve se basear em reformas, deve-se começar de um alicerce. A construção da base é fundamental e muito mais importante do que o resultado final. Não construímos uma base, fizemos retoque em uma velha estrutura.

4.8 Ciclos: realidade?

Perguntamos a todos os professores de forma bastante objetiva: *Na sua compreensão os ciclos aconteceram na rede estadual?* A resposta foi unânime: *Não*. Perguntamos, então, o que teria faltado. E as respostas foram contundentes. O PROF6 afirmou, numa opinião comum com outros professores, que, o que comprometeu o trabalho nos ciclos, foi a falta de condições e oportunidades para trabalhar com os alunos em dificuldade.

Na opinião dos professores, faltou apoio externo, um número maior de professores, como professores de apoio pedagógico, a disponibilidade para a organização de turmas menores (em geral, eles destacaram que trabalham com turmas superlotadas), contratação de profissionais especializados, como psicólogos e fonoaudiólogos, infra-estrutura, investimento no professor, tempo real de adaptação e planejamento e, enfim, faltou perguntar aos profissionais que lidam diretamente na escola se eles estavam preparados para implementar uma mudança. Nem todos querem mudar, e vão negar sempre, por isto muitas

decisões são “impostas”. Mas os professores os quais entrevistamos fazem parte de um grupo que aceita desafios, mas que, como toda pessoa que leva sua profissão a sério, precisa estar devidamente instrumentalizada para desenvolver seu trabalho.

Nesta perspectiva, Malavazi (*apud* Freitas, 2003) aponta que, quando as decisões que interferem diretamente no trabalho em sala de aula, não são discutidas com o professor, elas podem gerar desânimo, impotência e resistência, três características fortes o suficiente para inviabilizar, conscientemente ou não, a realização de um trabalho.

4.9 As marcas de uma experiência

Considerando que toda experiência vivida deixa registros, perguntamos aos professores quais os pontos mais significativos que os ciclos deixaram.

Houve um consenso na questão da avaliação, agora com um caráter mais qualitativo. Para os professores, a ampliação do conceito de avaliação foi pertinente e positivo. Olhar o aluno como um todo e não como o resultado de avaliações escritas foi um avanço. Não há professor que se paute mais no mesmo processo de avaliação. Em vários estudos, como Sousa e Alavarse (2003) e Cabrera (2006), é apontado que a mudança na concepção da avaliação é fundamental para a implementação efetiva dos ciclos. Nesse sentido, podemos entender que os professores estavam se adaptando, gradativamente, aos novos parâmetros. E, na opinião deles, o novo olhar sobre o sistema de avaliação prevalece mesmo com o retorno da seriação.

Outra questão apontada foi a redução da separação entre as disciplinas. Não se chegou ainda a um trabalho coletivo, mas idéias de que *na minha matéria este aluno não passa* começam a perder espaço e significados. Mas ainda faltam reuniões coletivas e um trabalho mais integrado por área.

De negativo, o mais marcante foi o descompromisso dos alunos, e também de professores, diante de uma possibilidade de “passar sem estudar”, “passar sem aprender” ou “passar sem dar aulas ou ter trabalho”. Para re-significar o compromisso com a escola era preciso de tempo. E, em seis anos, não se modifica a cultura de cinco séculos.

O regime de progressão continuada já existia em Minas Gerais, nos anos iniciais há mais de duas décadas, e nos anos finais, aconteceu por seis anos e foi interrompido. Mas a experiência dos ciclos, nos anos finais entre 1998 e 2003, influencia a atual organização do sistema seriado. Talvez a lógica não seja série-ciclo-série, seja mais pertinente pensar série-ciclo-série ciclada. É esta realidade que pretendemos discutir no capítulo a seguir.

5 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA PÓS-CICLO

O retorno à seriação aconteceu a partir do ano letivo de 2004. Antes disso, de acordo com a Resolução SEEMG 12/99, as escolas teriam autonomia para a definição da organização pedagógica. O mesmo é mantido pelas legislações dos anos de 2000, 2001 e 2002. No segundo semestre de 2003, a Resolução SEEMG 430 indica o retorno à seriação a partir da 5ª série. Na opinião do PROF4, *o ciclo não acabou, ele foi largado. E conclui: na verdade ele continua, só que tem gente que não percebe, ele está camuflado* (PROF4, informação verbal).

Não encontramos uma legislação específica que apontasse ao retorno à seriação. Quando fizemos essa consulta na SEEMG, foi-nos informado que, no final de 2003, o número de escolas ainda cicladas era pouco significativo (informação verbal). As legislações que norteiam o funcionamento do Ensino Fundamental, dos anos letivos de 2004 até hoje, são: Resolução SEEMG 430/03, Resolução SEEMG 469/03, Resolução SEEMG 521/04.

Na Resolução SEEMG 430/03, é citado que as novas alterações na organização do Ensino Fundamental, a inclusão de mais um ano, não alteram o funcionamento e o organização do Ensino Fundamental a partir da 5ª série. (Art. 1º, § 1º)

A Resolução SEEMG 469/03 estabelece diretrizes para a organização dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, período dividido em dois ciclos. O texto reafirma que a organização a partir da 5ª série permanece inalterada até novas orientações.

A Resolução SEEMG 521/04 reitera a organização do Ensino Fundamental em dois blocos: os cinco anos iniciais e os quatro anos finais. O texto desta Resolução apresenta parâmetros para a organização do sistema de avaliação.

Art. 35 - A avaliação da aprendizagem, como parte integrante do processo pedagógico, tem a função precípua de orientar o processo educativo, de modo a possibilitar:

- I - o atendimento diferenciado aos alunos;
- II - as adequações no plano didático tendo em vista os objetivos curriculares;

III - o registro de informações acerca do desempenho escolar do aluno.

§ 1º - Cabe à escola, assessorada pela Inspeção Escolar, criar estratégias para organização e reorganização do tempo e do espaço escolares, bem como o melhor aproveitamento do seu corpo docente, de modo a possibilitar ações pedagógicas para o atendimento diferenciado de alunos com dificuldades de aprendizagem, no tempo em que elas surgirem.

§ 2º - As estratégias de atendimento diferenciado devem ser previstas na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar e divulgadas amplamente na comunidade, em reuniões de pais e do colegiado escolar.

§ 3º - Os resultados da avaliação da aprendizagem realizada pela escola e os resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB - e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE - devem ser considerados no planejamento didático. (Resolução SEEMG 521/04)

A Resolução SEEMG 521/04 delega à escola a responsabilidade de organizar estratégias para o atendimento diferenciado aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, mesmo com o retorno à seriação, a SEEMG procura, em tese, sistematizar um processo de aprendizagem de qualidade a todos os alunos, respeitando suas especificidades. De certa forma, uma das essências do ciclo permaneceu, respeitando as diferenças, mesmo em um sistema seriado que era apregoado pela seletividade.

Nessa mesma Resolução, é implantado o sistema de promoção parcial nos anos finais do Ensino Fundamental.

Art. 38 - A progressão parcial será adotada nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

§ 1º - Poderá beneficiar-se da progressão parcial o aluno que não apresentar o desempenho mínimo em até duas disciplinas.

§ 2º - Ficará retido na série em curso o aluno que não apresentar o desempenho mínimo em três ou mais disciplinas, incluindo-se nesse cômputo as disciplinas da série em que se encontra e aquelas em regime de progressão parcial.

§ 3º - Para efeito da definição da retenção do aluno, cada disciplina deve ser computada apenas uma vez – independentemente das séries em que incidir -, tendo em vista que a recuperação deve ser planejada considerando as aprendizagens fundamentais de cada área e as necessidades básicas de desenvolvimento do aluno.

§ 4º - O aluno concluirá o nível de ensino somente quando obtiver a aprovação nas disciplinas em que se encontrar em regime de progressão parcial. (Resolução SEEMG 521/04).

A promoção parcial poderia ser uma tentativa de impedir que os alunos fossem impedidos de seguir os estudos por dificuldades em alguma disciplina, no caso em duas.

São os mesmos Pareceres do CEE 1.132/97 e 1.158/98 que norteiam a organização escolar em Minas Gerais, na última década. No Parecer CEE 1.132/97, fica explicitada a diferença entre os regimes de progressão regular, parcial ou continuada.

A progressão regular é o procedimento utilizado pela escola que possibilita o avanço do aluno de um para outro período anual ou semestral, quando cumpridas as condições estabelecidas na proposta pedagógica da escola.

A progressão parcial é o procedimento oferecido pela escola, com apoio no Regimento Escolar, que permite ao aluno avançar em componentes curriculares para os quais já apresente, comprovadamente, domínio de conhecimento, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos naqueles componentes nos quais apresente deficiências.

A progressão continuada é o procedimento utilizado pela escola que permite ao aluno avanços sucessivos e sem interrupções, nas séries, ciclos ou fases. (Parecer CEE 1132/97).

Na concepção dos professores, a instalação do regime de progressão parcial foi mais “agressiva” do que o ciclo em si. Isso porque a escola não tem infra-estrutura para atender devidamente os alunos que não alcançaram as habilidades propostas. De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 28/2000, a progressão continuada pode acontecer em todos os anos, a partir da 5ª série. Aponta, no entanto, que a organização e a determinação do número de disciplinas devem estar previstas em legislação específica e no regimento escolar. Em Minas Gerais, o aluno pode ter “pendentes” dois componentes curriculares, e essa situação tem que ser resolvida até a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Não há, nesse caso, possibilidade de avançar ao primeiro ano do Ensino Médio com pendências no Ensino Fundamental e nem como concluir o Ensino Médio.

De acordo com os professores, seria interessante se os alunos pudessem freqüentar as aulas nas quais apresenta dificuldades, em outras turmas e em outros turnos. No entanto, essa matrícula por disciplina é quase inviável, devido ao tamanho das turmas, a variação dos horários e a permanência dos alunos em dois turnos na escola, sem que a mesma esteja preparada para isso (espaço, alimentação, profissionais disponíveis para coordenar o trabalho).

O PROF9 é bem direto ao fazer a análise da mudança da progressão continuada para a progressão parcial.

Eu acho que isto é só trocar seis por meia dúzia. Eu acredito que isto só funcionaria se este aluno estivesse trabalhando sua dificuldade em outro período. Só que vamos calcular por aí. A quinta série, por exemplo, dela vai depender a sexta série, e conseqüentemente as outras séries. Agora se este aluno não tem esta base, ele pode até sanar aquela dificuldade da quinta série, com as aulas que ele está tendo de recuperação. Mas ele vai continuar com uma falha da base da quinta série, porque é uma seqüência, não tem como você trabalhar fragmentado. Não tem como você avançar com um aluno se você percebeu que o que é base para ele ir, do ano anterior, ele não tem. É como tentar fazer um aluno com a perna engessada, a perna quebrada, caminhar normalmente. É desumano, eu não concordo muito com isto. Nós temos que repensar uma nova forma de como fazer isto. Porque a reprovação, não funciona totalmente. (PROF9, informação verbal).

Para o PROF8, o impacto da progressão parcial depende da organização do trabalho do coletivo envolvendo professores, corpo pedagógico e corpo administrativo. Este planejamento poderia atenuar as dificuldades e criar adaptações para implementar essa política.

No entendimento do PROF7, a mudança da progressão continuada para a parcial é uma forma de mudar o nome e manter uma situação semelhante, na qual é necessário criar estratégias de aprendizagem ou meios para justificar uma “nota” para ter como aprovar o aluno. As escolas, na opinião desse professor, intensificam as oportunidades de recuperação, não necessariamente de aprendizagem, mas consideravelmente de notas, para evitar que o aluno fique parcialmente retido, uma situação que a escola não comporta para a efetivação de um ensino de qualidade. Na opinião do PROF5, foi outro caos. Isso aí é pior. *A emenda ficou pior do que o soneto.* (PROF5, informação verbal). Para esse professor, o aluno que precisa de oportunidades diferenciadas e tempo maior para aprendizagem, tem realmente que ter este tempo dentro da escola, mas de forma que possa ser efetivado esse trabalho e não que conste em matrícula que o aluno vai cursar novamente a disciplina, mas que, na prática, tudo seja resolvido com uns trabalhos feitos em casa ou com a repetição da média do ano corrente.

Outros professores apontaram que a escola tenta discutir e resolver, em Conselhos de Classe, a avaliação dos alunos em caráter global, inclusive tentando definir os que ficaram retidos em todas as disciplinas, e aqueles que

vão prosseguir os estudos. Esta ação é necessária, de acordo como o PROF3, porque evita-se que o aluno chegue à 8ª série com pendências que serão resolvidas *com umas provinhas e pronto* (PROF3, informação verbal). O que converge com a opinião do PROF1 que entende a progressão parcial, como ela acontece, como a manutenção de um ciclo vicioso no qual não se resolve o problema, “manda ela para a frente”. Só resolveria, na sua opinião, se realmente tivesse um atendimento extra.

O PROF10 pontua que essa progressão parcial pode estar provocando, no aluno, uma “despreocupação” e um “descompromisso” com duas disciplinas.

Se for trabalhar em respeito às necessidades das pessoas, aí tudo bem. Mas o que está acontecendo, o aluno enrola mesmo. Enrola mesmo, o ano inteiro, aí chega no final tem os estudos autônomos, tem a possibilidade de ele ir para a série seguinte e ficar dependendo da anterior, então eu acho que há uma interrogação. Eu acredito assim, se a dependência, se esta oportunidade fosse em respeito às diferenças seria ótimo, mas a gente vê que não é. A gente houve aqui, “a gente não precisa fazer nada durante o ano, depois tem aquele tanto de oportunidades”. (PROF10, informação verbal).

Entendemos que, no Ensino Fundamental, o regime de progressão parcial que gera a “dependência”, na prática não é muito comum. De acordo com a atual legislação, o aluno pode “ficar devendo” até duas disciplinas. A dificuldade de sua implementação e a atitude dos alunos diante desta “oportunidade” contribuem para que se evite esse processo. De certa forma, as decisões coletivas dos Conselhos de Classe tornam-se mais significativas.

De repente, o governo substitui os ciclos pela seriação, mas utiliza pouco o termo série, enfocando os anos finais do Ensino Fundamental. Desenvolve uma política de progressão parcial que, por ser inviável pelas atuais condições das escolas, contribui para que os professores construam um processo de avaliação que ecloda e seja decisivo no debate coletivo dos Conselhos de Classe. A tendência é a escola acabar desenvolvendo uma progressão continuada, mesmo que isso não esteja posto na legislação. Talvez seja mesmo agressivo, nesse sentido, por ser uma decisão dos professores dentro das suas realidades escolares.

A Resolução SEEMG 521/04 também orienta como devem ser os processos de construção de aprendizagens e os sistemas de avaliação e de recuperação nas escolas.

Art. 39 - A escola deve organizar diferentes estratégias para ampliar as oportunidades de aprendizagem e de avaliação dos alunos, oferecendo no decorrer do ano letivo e após o mesmo.

I - estudos orientados a partir de atividades especificamente programadas para o atendimento de alunos ou grupos de alunos que demonstrarem dificuldades ao longo do processo de aprendizagem;

II - estudos orientados presenciais, imediatamente após o encerramento do ano letivo, para os alunos que não apresentaram domínio suficiente das aprendizagens básicas previstas para o período;

III - estudo independente a ser realizado no período de férias escolares, com avaliação prevista para a semana anterior ao início do ano letivo subsequente, quando as estratégias mencionadas nos incisos I e II não forem suficientes para atender as necessidades mínimas de aprendizagem do aluno;

IV - estudos orientados ao longo do primeiro semestre do ano letivo subsequente, para os alunos em regime de progressão parcial, podendo os mesmos serem liberados do processo tão logo se verifique o domínio das aprendizagens consideradas básicas;

V - estudo independente, no segundo semestre do ano letivo em curso, para os alunos em regime de progressão parcial que não obtiveram resultados satisfatórios nos estudos previstos no inciso IV, devendo os mesmos ser avaliados ao final do ano letivo, em data previamente definida pela escola.

§ 1º - Os estudos orientados a que se refere o inciso I, preferencialmente, devem ser assumidos pelo professor da turma, por meio de procedimentos pedagógicos variados, incluindo a possibilidade de se recorrer ao apoio de monitorias e parcerias mobilizadas pela própria escola;

§ 2º - A direção da escola, apoiada pela equipe pedagógica, indicará, para cada disciplina, os professores responsáveis pelo acompanhamento e avaliação dos alunos beneficiados pelas estratégias a que se referem os incisos II, III, IV e V: estudos orientados e estudo independente em situação regular ou de progressão parcial;

§ 3º - Os instrumentos de avaliação, a serem utilizados para verificação da aprendizagem do aluno após estudo independente, devem ser variados, incidir sobre os conceitos e habilidades fundamentais das disciplinas e ser definidos em equipe pelos professores da escola. (Resolução SEEMG 521/04)

Fica evidente, pela orientação da legislação, que a escola deve criar diversos instrumentos de avaliação da aprendizagem durante ou após a conclusão do ano letivo para os alunos regulares ou em progressão parcial. O objetivo é garantir oportunidades de aprendizagem e, sistematicamente, *oportunidades de avaliação* para reduzir ao máximo o número de alunos a serem retidos.

Na concepção dos professores, a atual organização “facilita” a vida do aluno que, diante de tantas oportunidades, não tem como repetir o ano, mesmo

que, na prática, a escola tenha apenas como oferecer uma “recuperação de nota”, e não, uma “recuperação de aprendizagem”.

Diante desses pontos de análise, o que temos hoje, enquanto organização pedagógica, nos anos finais do Ensino Fundamental, é uma série ciclada. Mantém-se a organização padrão da seriação com um sistema de progressão e avaliação mais pertinente com o sistema ciclado, ou melhor, mais condizente com um regime de progressão continuada.

Quando a SEEMG indicou o retorno à seriação, ela não retroagiu na história. Esse retorno tirou de foco o nome “ciclo” que estava “pejorativamente” marcado como sinônimo de educação sem qualidade. Parece que, desde 2004, começa-se a construir uma nova organização de trabalho que se baseia na seriação, mas que não perde algumas características dos ciclos.

A responsabilidade, no processo de aprendizagem, é dada ao professor e à escola. Há uma cobrança para que se consiga desenvolver uma espécie de *intervenção pedagógica*, na qual a escola vai construir seu projeto e o caminho a ser trilhado nesse trabalho. Não há um modelo a ser seguido. Cada escola deve, coletivamente, definir o que é prioridade, objetivar o trabalho e efetivar ações. Isso não se parece com a lógica da seriação, cuja responsabilidade era depositada sobre o aluno.

E neste caminho em que mudanças na organização do trabalho escolar são cada vez mais exigidas, voltando à escola para a efetivação das aprendizagens, nos reportamos ao que garante a LDBEN: o que se busca é uma escola de *qualidade* para todos. Ainda encontramos duas dificuldades: como implementar *qualidade* e como atingir a *todos*.

Estamos em tempos de mudanças. Houve um tempo, chamado por Vieira (2000) de tempo de transição, no qual os novos preceitos da educação eram construídos. Vivemos o tempo da implementação e da experimentação. Buscamos exemplos de outros países, de ações isoladas em alguns estados ou cidades para tentar evidenciar como garantir, na escola, um espaço de sucesso ao alcance de todos. De acordo com Vieira (2007), a educação é uma obra que nunca termina, e, como uma obra em presente construção e adaptação, as respostas são lentas.

Mudar uma cultura, como a seriada, não se dá de forma automática. Quando a SEEMG percebeu a reação da sociedade contra a organização em ciclos, ela oficialmente retrocedeu. Isto não quer dizer que ela tenha desistido de

mudar essa cultura, que vem sendo gradativamente modificada. Por isso, o termo “série ciclada”. Não vivemos a essência do ciclo, tampouco nos sustentamos na rigidez da seriação. Somos, no momento, uma espécie de “políticos de centro”³⁶; não temos uma filosofia definida e, dependendo da necessidade ou das possibilidades, aproximamo-nos ou nos afastamos de uma concepção.

E, diante desses devaneios da profissão, idas e vindas de políticas educacionais, procuramos buscar o que espera o professor.

6 A VOZ DOS PROFESSORES, SENTIMENTOS E EXPECTATIVAS

Tentamos concluir nosso trabalho com os professores, fechando um ciclo que teve início com a primeira pergunta. Se perguntamos o porquê da escolha da profissão, procuramos concluir com um debate acerca da importância da profissão, se no passado era motivo de status, hoje ainda é gratificante? Gratificação, do latim, *gratificatio,ónis*, tem aqui o sentido de serviço recompensado, de satisfação, prazer em função do trabalho.

³⁶ A concepção política de direita, esquerda e centro nasce no processo da Revolução Francesa. Nas reuniões da Assembléia, o grupo da “elite burguesa” sentava-se à direita, o “povo” sentava-se à esquerda e no centro sentava uma parte da burguesia que não agia de forma radical, e que, dependendo das circunstâncias, votava junto à direita ou à esquerda. Para alguns, foi a origem dos “em cima do muro”, para outros, uma forma de agir mais independente.

Muitos professores disseram que *ainda* é gratificante. Utilizaram expressões como *apesar de tudo*. A idéia de gratificação sustenta-se em contribuir para a formação de pessoas, de seres pensantes e atuantes. Talvez numa tentativa de resgate de auto-estima, na opinião de Demo (1998) bastante reduzida, o professor sente-se importante, por ser a base para qualquer formação. Afinal, não há profissional que não tenha passado longos anos pelos bancos escolares.

De acordo com o PROF9,

A base é nossa. E nós estamos muito desvalorizados. Hoje quando a gente vê a violência que o professor tem que enfrentar e a gente vê a violência em todos os sentidos. São pais que vem aqui na escola te acusar de coisas que você não faz, acha que ele tem direito de fazer com o professor o que ele bem quiser. É violência verbal, é violência física, é violência na cobrança. A cobrança em cima do professor hoje é muito grande, o professor tem que dar conta de tudo. Então a gente vive numa angústia muito grande, porque quem é responsável, ele quer dar conta. A gente quer fazer a coisa funcionar, mas nós não estamos sendo vistos como ser humano hoje mais não, estamos sendo vistos hoje como máquinas. É igual computador, você não pode falhar, você tem que funcionar, 100% ali sem errar. Mas eu acho que ainda é muito gratificante, é uma das profissões mais bonitas que tem. [...] Assim, trabalhar com a vida humana, é uma vida que está ali em suas mãos. Lógico que a sua função imediata não é salvar a vida, mas a gente está conseguindo salvar muitas vidas em outros sentidos, não como um médico, mas como um ser humano. (PROF9, informação verbal).

O PROF9 pontua, ainda, uma questão importante: a educação precisa e pode “salvar” vidas, mas não é um trabalho a ser realizado isoladamente. É preciso do apoio institucional. É preciso de investimento, respeito e condições de trabalho.

Para o PROF2, o trabalho é gratificante quando você vê um resultado positivo do seu trabalho, alunos que, de uma forma ou de outra, se sobressaíram no estudo ou no trabalho, mas que vive uma angústia quando nota que vários alunos perceberam-se na violência. Essas duas sensações permeiam a cabeça do PROF2, que afirma sonhar com o resgate da profissão diante da sociedade e da concretização de uma escola que aponte caminhos e oportunidades de sucesso para todos os alunos.

Para o PROF10, a profissão é gratificante, mas não existe um retorno imediato. Que o tempo mostra que muitos alunos dados como “perdidos” que foram alvo de tantas “brincas” encontraram-se e até se sentiram agradecidos

pelo apoio. Esse é o reconhecimento pessoal e, de certa forma, individual. Mas, em termos profissionais, o PROF10 aponta que não há incentivo para que você se aprimore, continue os estudos. E isto é o que mais sente falta e seria uma maneira de se sentir valorizado, social e profissionalmente.

O PROF8 tem uma visão mais dura sobre a profissão. Para ele, a profissão já foi mais gratificante, hoje não é mais. Quando entrou na sala de aula, entrou em um mundo maravilhoso. Mas, “o *descaso dos políticos que conduzem a educação*” vem reduzindo suas expectativas. E essa questão passa pela valorização financeira. O professor precisa comprar livros, ter acesso à cultura de qualidade e uma formação continuada, de preferência acadêmica, para elevar a qualidade do seu trabalho. Para ele, investir no professor é investir no futuro da sociedade; não investir é negar a importância de um professor bem preparado no processo de aprendizagem de qualidade.

Para o PROF4, ser professor é muito gratificante; trabalhoso, mas gratificante. Para ele, a sala de aula é um mundo no qual você mergulha e pode se isolar de outras questões. Mas aponta que momentos de desespero, tristeza e decepção estão cada vez mais frequentes. *Vale a pena ainda. Ainda, a pena. Ainda vale a pena. Não me provaram que não valha a pena, não.* (PROF4, informação verbal)

O PROF3 garante que ainda se sente importante, porque acredita na educação. Para ele, a educação é o caminho para um futuro melhor e que o ciclo seria uma trajetória mais adequada do que a seriação.

Eu acreditei no ciclo. A quem diga que a escola não é para todos. Eu não acredito nisto. Acredito que a escola seja para todos. Mas, a escola tem que saber se organizar para pessoas diferentes. E sabemos que nos últimos cem anos a escola não passou por nenhuma mudança. Precisamos de estrutura para conseguir trabalhar com as diferenças. O ciclo se propôs a isto. Só faltou a estrutura. (PROF3, informação verbal).

Na perspectiva do PROF7, a profissão já foi gratificante. Para ele, o salário sempre foi ruim, mas que o desenvolvimento dos alunos na vida ajudava a recompensar esta situação financeira. Mas, na atual conjuntura, a sociedade não valoriza a educação, não se resolvem os problemas e eles ficam pipocando no futuro. Para o PROF7, o governo valoriza muito mais, inclusive financeiramente, os policiais. *A não participação deles na sociedade oferece um perigo imediato. Não é o nosso caso. Se nós não trabalharmos bem, o perigo é*

a longo prazo. O aluno sai pior, sem condição. Ninguém percebe isto. (PROF7, informação verbal) E ainda pondera que as questões salariais apresentadas pelo governo³⁷ parecem significativas, mas não vão se aproximar, mais uma vez, das necessidades dos professores.

O PROF6 afirma que é professor porque gosta. Apesar de ter manifestado, no início da entrevista, que a escolha da profissão foi uma espécie de “segunda opção”, já teve oportunidades de sair e não saiu. Teve uma oportunidade significativa de fazer parte do Projeto Tamar (Tartarugas Marinhas), mas não foi. Afirmou que fez sua especialização no que gosta, que é o laboratório, que se sente feliz com o sucesso dos seus ex-alunos, e que, quando se aposentar, vai continuar dedicando um tempo à escola. *A única coisa que me entristece são os baixos salários no país inteiro.* (PROF6, informação verbal)

O PROF5 entende que a profissão continua sendo gratificante.

Nossa, continua sendo. Eu nunca vou desistir sabe por quê? A vida é feita de desafios. E para enfrentá-los o educador precisa de muita fé. Porque você vai dar de encontro com pais, vai dar de encontro com direção. O próprio estado contra você, quando você quer ser um educador de verdade. Às vezes uns te chamam até de maluca, mas eu não desisto não, porque na idade que eu estou, acho que com sessenta e um anos... Eu queria que o sistema entendesse que existe um PROF5 aqui, na escola, que vivencia a cada dia a educação e queria sua colaboração para ela realizar o sonho. Eu acho que eu vou até os noventa! (PROF5, informação verbal)

E ainda reitera suas expectativas:

eu gostaria de ver o ciclo funcionar na escola. Eu acho que quanto mais velha você está mais sabedoria você tem. Mais discernimento você tem. O meu sonho é ver a escola de Paulo Freire funcionando. Com justiça social, priorizando as pessoas desfavorecidas que não tem condições de se tratar ou se educar. A escola tinha que dar este direito porque são muitos impostos que nós pagamos. O caminho é o ciclo. Isto aí já foi a pontinha do modelo, do iceberg. (PROF5, informação verbal)

Com base no discurso dos professores, podemos apontar que não há radicalismo, tampouco resistência para a implementação de um trabalho. Há falta de diálogo, de incentivo, de aprimoramento, de valorização, inclusive financeira.

³⁷ Uma referência ao piso mínimo de R\$850,00 que estava sendo discutido à época da entrevista, enfatiza o valor mas não enfatiza que é para uma carga horária de 40 horas e para se efetivar em 2010.

Os professores em questão procuram realizar o seu trabalho da melhor forma, porque ainda acreditam nele. A opção pela carreira da educação não está relacionada à proposta pedagógica da escola; está relacionada à finalidade da educação. Esta finalidade, determinada pela CF/88 e pela LDBEN, aponta para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDBEN, art. 2º) E, acima de tudo, uma educação de qualidade para todos. É fundamental que o Estado garanta condições de permanência na educação profissionais como esses, que acreditam no seu poder de formação e transformação.

7 CONCLUSÃO

Os ciclos, enquanto organização pedagógica, começaram a ser parte da realidade brasileira nos anos finais do Ensino Fundamental, no final da década de 90. Naquele contexto, as escolas conheciam pouco da teoria e muito pouco da prática, uma vez que era uma espécie “novidade”. Desde a sua implantação, onde quer que tenha sido, o regime de ciclos provocou reações diversas, no sentido de aprovação, principalmente no meio acadêmico, e de reprovação, mais comum em quem vive a prática. O fato é que o processo não é imparcial.

A tendência de adotar os ciclos em todo o Ensino Fundamental se intensificou a partir da flexibilidade do texto da LDBEN em relação à organização do tempo escolar. O discurso de democratização da escola foi utilizado em Minas Gerais como argumento para a implantação dos ciclos, o que aconteceu no final de 1997, e se baseava na necessidade de oportunizar aos alunos a experiência de aprendizagens mais adequadas e relacionadas ao seu

tempo de desenvolvimento bio-psico-social. O ciclo, no sistema estadual mineiro, não foi uma opção, foi uma determinação governamental.

O mais difícil, na época, era compreender e implementar uma organização que pressupunha mudança de alguns paradigmas, mas sem uma clareza do que deveria ser feito. Devemos considerar que, buscar uma escola na qual todos aprendam, é um ideal cuja efetivação não é fácil, dada a complexidade de fatores que compõem qualquer sistema estadual de ensino. A questão era *como* organizar uma escola para atender a todos. O ciclo, talvez, fosse uma estratégia pedagógica viável.

Não é fácil definir o ciclo. Se tomarmos como base a idéia de ciclo propriamente dito, entendemos como um processo de evolução elíptica, na qual existe um início, um meio e um fim, sendo esse fim a conclusão de uma etapa. A etapa concluída corresponde a um novo início que está em nível mais alto do que a fase anterior. A visão de ciclo, enquanto concepção pedagógica, baseia-se nessa perspectiva, na qual o ser humano tem ciclos de desenvolvimento, e que seria pertinente adaptar o seu processo de educação formal a esses ciclos.

Existem diversas considerações e características que apontam para como o ciclo deveria funcionar. Apesar de existir uma similaridade na essência, não há um conceito estabelecido. Existem diversas formas de organização e concepções de ciclos. Não há um modelo estabelecido. Varia-se, desde uma promoção automática, até uma modificação do trabalho escolar, visando a atender as especificidades dos alunos. Considerando esses apontamentos, podemos perceber que a legislação e a teoria nas quais se estabeleceu a organização em ciclos em Minas Gerais, procuravam direcionar uma modificação do trabalho escolar.

No entanto, algumas características, associadas aos ciclos, apresentam-se de forma perversa. A relação do ciclo com a progressão continuada e, principalmente, com a propalada *promoção automática*, foi, e ainda é, um dos fatores que mais criou resistência na definição pedagógica. A progressão continuada pressupõe a idéia de progredir dentro do ciclo, sem interrupções, com intervenções significativas para que o aluno avance no seu processo de aprendizagem. A promoção automática, além de não constar da legislação, carrega o estigma de que os alunos passam o tempo obrigatório – nove anos no Ensino Fundamental –, independentemente dos avanços em seu processo de aprendizagem.

Como já foi apontado, a repetência contribui para a evasão e a exclusão de uma porcentagem significativa de alunos da escola. O ciclo, que não prevê reprovação anual como era da cultura existente na seriação, podia ser uma alternativa que se adequava à necessidade de garantir a permanência do aluno na escola. Nessa ótica, a implementação ou a extensão dos ciclos a todo o Ensino Fundamental, no final dos anos 90, converge para os debates, para a implementação da nova legislação educacional brasileira, que constroem a LDBEN.

A legislação brasileira que reformulou a educação nacional foi construída sob a égide de garantir o acesso, a permanência e um ensino de qualidade. O debate é estruturado na LDBEN e as diretrizes, para a primeira década após o ano 2000, foram definidas no PNE (Plano Nacional de Educação). Paralelamente à LDBEN, é criado o FUNDEF, cujo objetivo é garantir o financiamento da educação. É necessário ponderar que, com o FUNDEF, o que houve foi uma descentralização da origem e aplicação dos recursos. Mas a proporção dos recursos aplicados na educação em relação ao crescimento econômico mantém-se basicamente a mesma. E, ainda, a aprovação do ECA convergia para o momento, pois, ao defender os direitos da criança e do adolescente, defendia seu acesso e permanência na escola. Essas políticas educacionais estruturavam o que havia sido definido preliminarmente pela CF/88: a educação como um direito social de todo cidadão brasileiro.

Considerando os resultados perversos, manifestos nas estatísticas, quanto à educação brasileira, não seria uma tarefa fácil de ser cumprida. A questão do acesso foi gradualmente resolvida no Ensino Fundamental com o oferecimento de mais vagas e disponibilidade, por meio de programas de “transporte escolar”, para aqueles que viviam em localidades distantes das escolas. Quanto ao acesso, aproximamo-nos dos 98%.

A dificuldade maior seria garantir a permanência com sucesso na escola, reduzindo os índices de repetência e evasão. O insucesso na escola, que afastava os alunos, era determinado pelas notas. E as notas eram construídas dentro de um sistema de avaliação basicamente de resultados. Dessa forma, além de repensar a organização pedagógica, era fundamental rever os processos de avaliação. A questão da avaliação, que no ciclo assume um caráter formativo, processual e qualitativo, era um paradigma a ser reestruturado.

Uma mudança no processo de avaliação e outra organização pedagógica apresentaram-se como possibilidades para adequar a escola à sua clientela. A possibilidade de *todos* freqüentarem, e a tentativa de manter esses *todos* na escola, apontava para uma escola pautada na diversidade. E, nesse sentido, a organização em ciclos, que pressupõe o respeito ao tempo de desenvolvimento de cada um, bem como procura oportunizar, de diferentes formas, o acesso à aprendizagem, parecia ser a alternativa mais pertinente naquele momento.

Não há uma padronização do que seria o ciclo, e sim, norteadores pedagógicos que focam um processo sempre em construção. Assim, existe a possibilidade de o ciclo não se concretizar como era proposto, atendendo às diversidades educacionais, e se torne uma promoção automática. Isso implicaria em uma queda da qualidade da educação, pois não haveria incentivo para estudar, considerando-se a garantia do diploma. Para muitas famílias, o certificado é mais significativo do que a aprendizagem.

Considerando o ciclo como uma alternativa para construir uma escola para todos, o sistema foi implantado no Ensino Fundamental de Minas Gerais junto ao regime de progressão continuada. Nessa perspectiva, a idéia era de que o aluno só poderia retido no final de cada ciclo. O ciclo foi imposto por força de Resolução da SEEMG. Aos principais executores do projeto, foi definida a participação em cursos de formação para reconhecimento da teoria, assumindo-se, assim, que os professores não estavam “preparados” para executar, em caráter imediato, essa organização pedagógica.

A implantação oficial do ciclo deu-se de forma rápida, definido no final de 1997 para funcionar a partir de 1998. Não houve modificação nem adaptação do quadro de funcionários na escola, considerando-se assim, que não haveria mais profissionais para atender aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem.

Em geral, a realidade do trabalho do professor não sofreu alterações estruturais. O Estado não ofereceu, mas usou freqüentemente em discursos, maior estrutura para as escolas que adotavam o ciclo. Internamente, as escolas mantiveram a mesma base curricular, os mesmos espaços físicos e as mesmas turmas, geralmente grandes, impedindo um trabalho mais individualizado de atendimento aos alunos.

O que foi sendo revisto e modificado, ao longo do tempo, e com um pouco de sofrimento, foi o trabalho do professor. Mesmo sem um investimento na infra-

estrutura em caráter institucional, o professor foi incorporando a nova pedagogia muito mais por esforço próprio e definições da unidade escolar, do que pelos que a resolveram implantar sem os devidos cuidados. À medida que “se relacionava” com as novas teorias, o professor foi readaptando o trabalho, e, deve-se considerar que encontrou vários pontos positivos no desenvolvimento do mesmo.

A quebra da idéia solidificada da avaliação puramente quantitativa foi, na visão dos professores, o maior avanço. A idéia de avaliar o aluno “como um todo”, e registrar essa avaliação, eram desafios. Mas, há um consenso de que esse processo é mais honesto do que o quantitativo, apontando que *medir* notas de provas não é suficiente para *medir* aprendizagem.

Outro ponto a ser considerado era o “tempo”. Não havia tempo real de planejamento e, sem esse, não se planejam as tarefas a serem desenvolvidas, tampouco é feita uma avaliação do que foi executado para determinar novos passos. A inviabilidade do planejamento coletivo dificultava a realização do trabalho. Afinal, é difícil construir um coletivo em uma estrutura que, tradicionalmente, favorece um *ethos* individual.

Dessa forma, uma mudança estrutural, como substituir a seriação para implantar os ciclos, exige planejamento, investimento e tempo. Planejamento para estabelecer as diretrizes e as ações a serem implementadas. Investimento para possibilitar o desenvolvimento do planejamento. E tempo para implementar as ações, fazer as intervenções necessárias e analisar os resultados com o sentido de efetivar novas ações. Não se muda uma estrutura com pequenas reformas. Pecamos no planejamento, no investimento e no tempo. Um planejamento que não é coletivo não tem respaldo para ser implantando.

Os professores defendem que várias características positivas do ciclo, como a organização de um trabalho coletivo e uma ampliação do conceito de avaliação, são pertinentes para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Faltaria, aqui, um investimento concreto no profissional, sua valorização e a criação de meios de trabalho que permitam a efetivação do que é esperado. Nem tudo se resolve, apenas, à custa da criatividade do professor. Pelo lado do aluno, o regime de ciclos pressupõe, minimamente, a extensão da jornada escolar.

A experiência do ciclo durou pouco. Não houve evidência, de acordo com as avaliações sistêmicas, que a variação da organização pedagógica tenha

interferido nos resultados dos alunos, considerados baixos diante do nível de proficiência desejado. Mesmo sem este indicativo de “queda de qualidade”, não houve tempo para acomodação. Aos poucos, e assim que possível, as escolas foram retornando à seriação, não necessariamente por não acreditarem no que o ciclo propunha, mas, fundamentalmente, por não encontrarem condições para desenvolvê-lo. De fato, o ciclo não se concretizou nos anos finais do Ensino Fundamental. A sua tentativa de implementação provocou uma composição de busca de síntese dos dois sistemas.

No ano letivo de 2004, todas as escolas, também por força da resolução da SEEMG, já era seriadas. A seriação retornou, mas determinados pressupostos pedagógicos que fundamentavam o ciclo foram mantidos. O que nos leva a entender que, na prática, na rede estadual de Minas Gerais, funciona uma seriação ciclada, oficialmente coberta pelo direito de progressão parcial. Este tipo de progressão é uma “ação intermediária” entre a promoção automática e a progressão continuada.

A resistência à idéia de “aprovação automática” permanece ainda com a seriação. É preciso considerar a dificuldade de implementar a progressão parcial, pois as escolas não têm condições de atender a esses alunos em outras turmas, e não há professores específicos para trabalhar com eles. A tendência tem sido que “a vida do aluno seja resolvida no Conselho de Classe”, evitando-se a progressão parcial.

A maior preocupação dos professores é que haja um descrédito da escola, no sentido de que o aluno “passa sem saber”. E viram, no ciclo aplicado, um pouco disso. E se passa “de qualquer jeito”, não precisa estudar nem ensinar. Essa situação pode virar uma “bola de neve” que tenderá a agravar, ainda mais, as dificuldades da escola pública, e comprometer a luta pela qualidade na escola. E se uns não trabalham ou não estudam, fica difícil para os mais comprometidos desenvolverem suas atividades. Esses podem acabar desistindo.

É inegável que, em termos de ampliar o direito de acesso à educação, houve avanços. E alguns deles em detrimento dos debates sobre o ciclo. Começamos a quebrar a lógica meritocrática associada à renda que determinava os bons alunos, usando *formas padronizadas*. Em contrapartida, temos que aprender a trabalhar, construir e efetivar aprendizagens sem um

modelo de aluno. Isso significa reconhecer a diferença e, a partir dela, organizar um processo de aprendizagem.

O entendimento menos fragmentado da escola, visando ao desenvolvimento de um trabalho mais coletivo, é bastante significativo. Se há um diagnóstico global, ele será a base para um planejamento, para a ação e para os resultados. Ainda não fomos tão longe. Mas não existe mais a idéia de um fechamento em disciplinas individualizadas e isoladas. Já pensamos, pelo menos, em áreas de conhecimento. Aqui, o desafio não é só na escola. Partilhar idéias e decisões é um exercício que leva um tempo de aprendizado. Mas é preciso haver um começo.

O mais importante, nesse processo, é a construção de uma nova visão da sociedade sobre as funções da escola. A ida à escola, mais do que uma imposição da obrigatoriedade, deveria resultar de uma consciência de seu valor. O aluno deve ir para a escola porque é um direito seu e por reconhecer a necessidade da aprendizagem, as oportunidades que podem ser oferecidas através delas e o crescimento humano, além do cognitivo, que ela pode proporcionar. Essa cultura, caso seja construída, vai indicar um amadurecimento da sociedade brasileira diante da função da escola. E, se chegarmos a este ponto, não será necessária a ameaça da reprovação ou da retenção; o aluno vai buscar sempre mais do que o mínimo estabelecido.

De fato, pudemos entender, no desenvolvimento desta pesquisa, que a organização pedagógica, por si só, não é determinante na efetivação do processo de aprendizagem. O determinante é o significado e a importância efetiva que cada um dá à escola: o Estado, a família, o corpo docente e o aluno. No entanto, é preciso evidenciar que não se alcança qualidade sem investimento. Em condições precárias, ou básicas, é difícil implementar uma política educacional de qualidade, independente da concepção pedagógica. O que se esperava era que, depois da definição da nova organização, fosse acompanhada do investimento para efetivá-la. A frustração, talvez, não tenha sido viver o ciclo, tenha sido não conseguir realmente vivê-lo.

Pensando em situações práticas do dia-a-dia, não é concebível que tenha que se “correr atrás do aluno” para que ele não “mate aula”. Que o momento mais esperado da escola, e que todos vão de boa vontade e depressa, seja a fila da merenda. Ou que uma das principais razões de manter os filhos na escola seja a garantia das bolsas. Mesmo que seja uma parte dos alunos que se

encaixa nessas características, a ação finalística da escola fica comprometida. E aí, a existência da promoção automática pode virar um caos. Se o aluno que apresenta esse tipo de característica percebe que irá “conseguir o diploma”, ele tende a continuar agindo da mesma forma. Mesmo que isto não desmotive, no mínimo dificulta o trabalho dos professores com os outros alunos.

Consideramos aqui que, mais do que a proposta pedagógica, o interesse pessoal e a posição da família são fundamentais para o desenvolvimento do aluno na escola. Porque a educação é um processo que se efetiva com o tempo, e que é um preparo para o futuro, naquela lógica de “plantamos hoje para colher amanhã”. A falta desses resultados talvez tenha colocado o ciclo sob suspeita. O horizonte democrático indica que o aluno deve ir à escola para aprender e se socializar, e não para passar de ano. Para esse tipo de mudança de mentalidade, reiteramos que é preciso de tempo, de planejamento e de investimento, o que não aconteceu na rede estadual de Minas Gerais.

Para cumprir com o que estabelece a LDBEN, que é oferecer uma educação de qualidade, é preciso mais do que boas intenções. São necessárias ações concretas. Aqui, apontamos três: infra-estrutura de trabalho, formação e valorização dos professores.

Entendemos como investimento em infra-estrutura suprir as necessidades de trabalho, além do quadro, giz e livro didático, constante atualização da biblioteca, acesso à tecnologia, equipe de profissionais e manutenção da rede física da escola, com a criação de espaços de aprendizagem, além da sala de aula.

Os dois últimos pontos que convergem entre si, são fundamentalmente mais importantes. Mesmo na melhor e mais equipada escola do mundo não se faz uma boa aula sem uma boa formação. É preciso que o professor estude, mas que seja uma formação de qualidade. No entanto, incentivar uma formação de qualidade, geralmente onerosa, é preciso valorizar financeiramente o profissional para que ele se aprimore e, mesmo assim, não deixe a educação básica pública.

A questão da valorização é bastante complexa. Caminhamos em duas vertentes. É preciso que haja políticas públicas que efetivem um tipo de incentivo ao professor, de acordo com o seu comprometimento com o trabalho. Outra vertente é valorizar por nível de formação. Apesar de já existir o Plano de Carreira na rede estadual, que estabelece pisos salariais diferenciados por

nível, a política de piso mínimo está nivelando o salário por baixo, o que força o professor, principalmente o que tem uma formação mais avançada, a deixar o sistema em busca de melhores oportunidades. Trabalhando com números concretos, o governo federal vem debatendo um piso mínimo salarial de R\$850,00 para a carga horária de 40 horas, previsto para 2010. Deve-se pensar que, no Brasil, o custo de vida varia de acordo com a região. Portanto, estabelecer um mínimo, tomando como base os que têm os menores salários, “nivela por baixo” e vai inviabilizar a sobrevivência decente de professores em várias regiões. Em Minas Gerais, há uma previsão de que nenhum professor, independentemente de sua formação, poderá receber menos que R\$850,00 (salário bruto) por 24 horas, a partir de janeiro de 2008. O vencimento básico bruto de um professor que tem licenciatura plena, especialização e mestrado, hoje, é R\$744,93. Pergunta-se: está havendo incentivo à formação e uma valorização do magistério ou um sucateamento no mesmo? Este é um tema para outras pesquisas.

Acreditamos que sejam necessárias ações mais específicas, como discutimos anteriormente, para implementar uma educação de qualidade. A ação do Estado é fundamental. Já se vão quase seis anos do PNE, e muitos pontos ainda não foram implementados. Um deles era a construção de uma concepção curricular que respondesse às necessidades educacionais atuais. O CNE (Conselho Nacional de Educação) definiu diretrizes para a educação, entre elas diretrizes curriculares, como se registra na Resolução CNE/CEB 02/98 e no Parecer CNE 04/98. Mas a base curricular das escolas sofreu poucas alterações, nas últimas décadas. O que evidencia que não há uma aplicação das orientações que já foram feitas.

Há, ainda, um obstáculo a ser rompido ou um desafio a ser superado. *Aprender a trabalhar diferente com os diferentes muitas vezes reunidos em um mesmo espaço e situação.*

Se não conseguirmos adotar algumas mudanças, estamos condenados a mudar os nomes dos projetos para parecerem inovadores, e mantermos as mesmas práticas.

Acreditamos que houve avanços, mas que ainda estamos longe da escola de qualidade na qual acreditaríamos. Quando isso acontecer, não vamos ver classes menos favorecidas se “sacrificarem” para colocar os filhos na rede

privada por não acreditarem na escola pública, como aponta uma pesquisa desenvolvida pelo IBMEC, São Paulo, e pelo Instituto Futuro Brasil.

Se já conseguimos quebrar parte da lógica da meritocracia e caminhamos na percepção do aluno, enquanto um ser global inteirado com o mundo em que vive, seja qual for este mundo, já avançamos. Se já conseguimos conviver com a inclusão, o próximo passo é aprender a trabalhar com base nela. Ainda não conseguimos fazer com que a sociedade como um todo entenda que a escola é um espaço para aprender, e não para freqüentar. E que sua participação é fundamental para que isso se efetive, positiva ou negativamente. Se queremos qualidade, precisamos de formação, investimento e tempo. A mentalidade, historicamente o mais difícil de mudar, já sofre alterações significativas.

Ainda é preciso investigar o posicionamento de outros profissionais da educação básica, como dirigentes e pedagogos, diante da variedade e da aplicação de diversas propostas pedagógicas e sua implicação no processo de aprendizagem dos alunos.

Para debater a realidade educacional e o contexto da escola da inclusão, seria interessante aprofundar estudos sobre o que leva o aluno à escola e o que ele espera a partir dela, bem como a posição das famílias nesses investimentos.

E, principalmente, continuar ouvindo o professor sobre essa ou outras questões, principalmente sobre a formação, incentivo profissional e o que se espera para se efetivar uma educação de qualidade.

Quando alcançarmos a meta de uma educação pública de qualidade, nós, professores, seremos os principais *termômetros*. Quando o objetivo for atingido, mesmo se tivermos condições de manter nossos filhos em escolas particulares, os colocaremos em escolas públicas. Estaremos efetivamente acreditando na escola.

Com tudo o que vi e ouvi, posso considerar, como uma professora de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio, que não consigo mais acreditar na seriação. Mas o ciclo, como se efetivou, também não seria uma alternativa. Também não posso avalizar o que se chama promoção automática. Considero-a, como tal, cruel e ineficiente, tanto quanto a seriação. Ambas são excludentes, dentro e fora da escola.

Prefiro acreditar que podemos construir uma escola que procure ensinar a todos, segundo suas necessidades e dificuldades, em professores comprometidos com a efetivação do processo de aprendizagem e com alunos

que, junto às suas famílias, entendam a necessidade e as possibilidades oferecidas pela educação, que se apropriem delas, que lutem pelo direito de todos, realmente de todos, terem um ensino de qualidade.

Considerando as dez escolas visitadas e pesquisadas, os 46 professores que foram objetos de pesquisa e os dez que se efetivaram como protagonistas, apontamos que precisamos mais do que de políticas educacionais simplistas, imediatistas, e visando a resultados estatísticos. Precisamos trabalhar com o imaginário brasileiro, que se pautou, por muito tempo, em uma cultura de repetência, se deparou com a possibilidade da progressão continuada e a realidade da promoção automática. É preciso que cada escola construa a sua realidade, construa a sua história e efetive um compromisso com a aprendizagem, com o apoio da sociedade, e sem a pressão e o risco de ter que dar um “passo para trás”. A função do Estado é dar respaldo e infra-estrutura para que este trabalho se efetive.

O trabalho do professor vai ser prazeroso, e ainda mais gratificante, quando ele for reconhecido e valorizado como um profissional que constrói o futuro. E, principalmente, o quanto ele puder pautar seu trabalho na aprendizagem construída, desenvolvida e aplicada. E não no saudosismo de que “antes era bem melhor”. Ter alunos que querem estudar porque acham importante aprender³⁸ e que a escola esteja preparada para isto, é o que se espera do futuro.

Não é o momento de manter vínculos estruturais com o passado. Chegou o tempo de a educação trabalhar na perspectiva da construção do futuro, tendo como solo básico o presente.

³⁸ Não é impossível, porque já vi isso acontecer.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982. p. 96,125-126.

ALMEIDA JR. A. Repetência ou promoção automática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 27, n. 65, p. 3-15, mar. 1957.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 20, n. 68, dez. 1999. (Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 25 out. 2006.

BARRETTO, Elba S. de S.; SOUZA, Sandra Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Sergio Costa. **A problemática do analfabetismo no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984. 70 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. In: AGUIAR, José Marcio de (Org.). **MAI – Coletânea da Legislação Federal do Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, 1998. p. 445 – 459.

BRASIL. [Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996](#). Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. In: AGUIAR, José Marcio de (Org.). **MAI – Coletânea da Legislação Federal do Ensino (1891-1996)**. Belo Horizonte: Lâncer, 1998. v. 3, p. 206-214.

BRASIL. Parecer 853 de 21 de novembro de 1971, Núcleo comum para os currículos do Ensino de 1º e 2º Graus. A doutrina do currículo na Lei. n. 5.692/71. In: AGUIAR, José Marcio de (org). **MAI – Coletânea da Legislação Federal do Ensino (1891-1996)**. Belo Horizonte: Lâncer, 1998. v. 2, p. 97-119.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2007.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.educacao.mg.gov.br/index.asp?ID_PROJETO=28&ID_OBJETO=25489&ID_PAI=24481&tipo=Objeto. Acesso em: 25 abr. 2007.

BRASIL. Lei. n. 11.494 de 20 de junho de 2007. Criação do Fundeb. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 01 de jul. 2007.

BRASIL. CNE/CEB. Par. 03 de 12 de março de 1997. Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **MAI – Coletânea da Legislação Federal do Ensino (1891-1996)**. Belo Horizonte: Lâncer, 1998. v. 3, p. 369-373.

BRASIL. CNE/CEB. Res. CNE/CEB n. 2, de 07 de abril de 1998. Institui diretrizes curriculares nacionais. **MAI – Coletânea da Legislação Federal do Ensino (1891-1996)**. Belo Horizonte: Lâncer, 1998. v. 3, 2ª parte, p.341-342.

BRASIL. CNE. Par. CNE n. 4 de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: AGUIAR, José Marcio de. **MAI – Coletânea da Legislação Federal do Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, 1998. v. 3, 2ª parte. p. 439-400.

BRASIL. CNE. Par. CNE n. 28 de 12 de setembro de 2000. Progressão parcial por série. Brasília: Diário Oficial da União de 30 de outubro de 2000.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990. 31p

BRASIL. Ministério da Educação – INEP. Resultados do Saeb 2003 – Brasil e Minas Gerais. Brasília, jun. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação – INEP. Saeb 2005: primeiros resultados. Médias de desempenho do Saeb 2005 em perspectiva comparada. Brasília, fev. 2007.

CABRERA, Renata Cristina. Docência e desespero: avaliação da aprendizagem na escola cidadã. In: MÁXIMO, Antônio Carlos. (Org.). **Coleção Políticas Educacionais em Mato Grosso**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. 189p.

CARVALHO, José Murilo de. Brasileiro: Cidadão? In: **Revista do Legislativo**, Belo Horizonte, p. 32-39, jul./set. 1998.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 857-876, out. 2007.

CERQUEIRA FILHO, Gisálio. **A questão social no Brasil**. Críticas ao discurso político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 229 p.

CODO, Wanderley. **Educação: trabalho e carinho – burnout**, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, Daisy Moreira. **Intervenção estatal na gestão escolar pelo controle da Qualidade Total**. 1995. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte..

CURY, Carlos R.J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2006.

CURY, Carlos R.J. Direito à diferença – um reconhecimento legal. In: CURY, Carlos R.J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005. p. 23-37.

CURY, Carlos Roberto Jamil (apresentação). **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: (Lei 9.394/96). 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 200 p.

DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 19, p. 159-190, abr./jun. 1998.

FRANCO, Creso; FERNANDES, Cláudia. Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, Creso (org). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 55-68.

FREITAS, Luiz Carlos (org). Avaliação nos ciclos: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos (org). **Questões de avaliação educacional**. São Paulo: Komedi, 2003. Cap. IV, p.97-145.

GAMA, Zacarias Jaegger. Avaliação nos Ciclos de Formação: mudanças e novas direções nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, p. 105-117, jan./abr. 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IWASSO, Simone. Famílias pobres gastam 10% da renda com educação. **Agência Estado, o Estado de São Paulo**. São Paulo, 28 de out. 2007. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ultnot/agencia/2007/10/28/ult4469u12843.jhtm>. Acesso em: 28 out. 2007.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 43.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os Sistemas de Ensino. In: FRANCO, Creso (org). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 35-54.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 1. jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01mar. 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Simave**. Disponível em: <http://www.technainformatica.com.br/simave/>. Acesso em: 01 jul. 2007.

MINAS GERAIS. Lei n. 15.293 de 05 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos profissionais da educação básica. Disponível em <http://www.sindutemg.org.br/boletins/lei15293.pdf>. Acesso em: 09 maio 2006.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. PARECER N. 1.132/97. Dispõe sobre a Educação Básica, nos termos da Lei 9.394/96. Disponível em <<http://www.cee.mg.gov.br/parecercee.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2007.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. PARECER N. 1.158/98 de 11 de dezembro de 1998. Responde consulta da SEE/MG e da Federação dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais, com as orientações ao sistema estadual de ensino para operacionalização do disposto no Parecer n. 1132/97. Disponível em <<http://www.cee.mg.gov.br/parecercee.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2007.

MINAS GERAIS. Decreto 43.506, de 06 de agosto de 2003. Institui o Ensino Fundamental com duração de 9 anos em Minas Gerais, a partir dos seis anos. Disponível em: http://www.educacao.mg.gov.br/index.asp?ID_PROJETO=28&ID_OBJETO=26018&ID_PAI=24481&tipo=Objeto. Acesso em: 25 abr. 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Inst. SEEMG 03/97 de 17 de dezembro de 1997. Orienta as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Ensino Médio sobre a aplicação das normas contidas no Par. CEE n.1132/97 e na Res. SEE 8.806/97. In: AGUIAR, José Marcio de. **MAI – Coletânea da Legislação Federal do Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, jan./1998. n. 265, p. 13-22.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Resolução 8086 de 14 de novembro de 1997. Institui na rede estadual de ensino de Minas Gerais o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, organizado em dois ciclos. In: AGUIAR, José Marcio de. **MAI – Coletânea da Legislação Federal do Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, nov./dez.,1997. N. 263/264, p. 11-25.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Instrução 01 de 16 de julho de 1998. Orienta sobre a aplicação de dispositivos da Res. SEE 8.086/97. In: AGUIAR, José Marcio de. **MAI – Coletânea da Legislação Federal do Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, ago. /1998. n. 272, p. 52-60.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Resolução 12 de 26 de janeiro de 1999. Delega às escolas públicas da rede estadual a competência para definir a forma de organização do Ensino Fundamental e dá outras providências. In: AGUIAR, José Marcio de. **MAI – Coletânea da Legislação Federal do Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, mar./1999. n.279, p. 16-18.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Resolução 06 de 20 de janeiro de 2000. Dispõe sobre a organização do Ensino Fundamental em ciclos e em séries nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. In: AGUIAR, José Marcio de. **MAI – Coletânea da Legislação Federal do Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, fev./2000. n. 30, p. 47-49.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Resolução 151 de 27 de outubro de 2000. Estabelece normas complementares para organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e dá outras providências. In: AGUIAR, José Marcio de. **MAI – Coletânea da Legislação Federal do Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, nov./dez., 2000. n. 299/300, p. 26-38.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Resolução 151 de 18 de dezembro de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais e dá outras providências. In: AGUIAR, José Marcio de. **MAI – Coletânea da Legislação Federal do Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, jan., 2002. n. 313, p. 19-26.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Resolução 430 de 07 de agosto de 2003. Define normas de organização do ensino fundamental com nove anos de duração nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. In: AGUIAR, José Marcio de. **MAI – Coletânea da Legislação Federal do Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, nov./dez, 2003. n. 335/336. p. 43.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Resolução 469 de 22 de dezembro de 2003. Define normas de organização e funcionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Minas Gerais e dá outras providências. In: AGUIAR, José Marcio de. **MAI – Coletânea da Legislação Federal do Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, jan./2004. n. 337, p. 36-39.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Resolução 521 de 02 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. In: AGUIAR, José Marcio de. **MAI – Coletânea da Legislação Federal do Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, fev. /2004. n. 338, p. 44-51.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Orientação n.01/2004 de 06 de fevereiro de 2004. Operacionalização da Res. SEE 469/2003. In: AGUIAR, José Marcio de. **MAI – Coletânea da Legislação Federal do Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, fev. /2004. n. 338, p. 34-44.

MORA, J. Ferrater. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 930.

NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal de. **A seriação enquanto organização dos tempos escolares na rede privada de ensino de Belo Horizonte**. 2004.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 152 p.

NÓVOA, António et al. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995. 215p. (Ciências da Educação, 4)

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI**. 2006. 121 p. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo.

RAMOS, Marise. Ensino Médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: BASTOS, Maria Helena C.; STEPHANOU, Maria (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3, p. 229 - 242.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**. v. 5, n. 12, maio/ago. 1991. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29 ago. 2007.

RIBEIRO, Guilherme Wagner. **Educação, cidadania e descentralização: contradições e desafios**. 1997. 227p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.) **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998. p. 7-43.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998. 242 p.

SENNA, Paulo. Aprovação automática motiva protesto em Copacabana. **O Globo**, Rio de Janeiro, 27 de maio de 2007. Disponível em: oglobo.globo.com/educacao/mat/2007/05/27/295915773.asp. Acesso em: 27 maio 2007;

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: SOUZA, Alberto de Mello e. (Org). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 174-204.

SOUZA, Sandra Z.; ALAVARSE, Ocimar M. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos (Org). **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003. Cap. III, p. 71-96.

SOUZA, Sandra Zákia. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**, São Paulo: v. 21, n. 60, p. 27-44 maio/jun. 2007.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília. v. 37, n. 86, p. 59 - 79, jun., 1962.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 45-60, maio/jun. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.