



CAPÍTULO 3

INICIATIVAS DE IMPLANTAÇÃO DE CICLOS EM REDES DE ENSINO

33

São aqui sistematizadas informações acerca das iniciativas conduzidas por redes de ensino, procurando caracterizá-las à luz das políticas educacionais em que estão inseridas, sempre que essas informações estejam disponíveis nos textos analisados. Para tanto, recorreu-se, particularmente, às dissertações e teses que tendem a fazer descrições e a apresentar considerações acerca das políticas no que se refere à sua formulação e implementação.

Considerando o volume de estudos referentes às redes de ensino que foram objeto de investigação, optou-se por dar um tratamento mais detalhado àquelas sobre as quais incidia o maior número de pesquisas. Assim, nesta seção, há tópicos específicos sobre a rede estadual de São Paulo e sobre as dos municípios de São Paulo e Belo Horizonte. As pesquisas que se detiveram em outros contextos são mencionadas conjuntamente no último tópico, com os respectivos destaques.

3.1 Estado de São Paulo

3.1.1 Ciclo básico

Dos 67 títulos direcionados à análise de iniciativas educacionais nas redes de ensino, localizamos 27 que incidem sobre políticas referentes ao Estado de São Paulo. Desses títulos, 12 textos tratam do ciclo básico implantado na rede estadual paulista em 1984, e 14 deles analisam a reorganização dos oito anos do ensino fundamental a partir da introdução da progressão continuada, em 1998.

A implantação do ciclo básico ocorre em um momento de redemocratização do País, que teve início na primeira metade da década de 1980, com a eleição de diversos governos de oposição em Estados das Regiões Sudeste e Sul. Estes assumiram o poder com o compromisso de realizar uma gestão democrática, desencadeando reformas em vários setores da administração pública. A educação não poderia ter ficado de lado, principalmente diante das consequências das reformas realizadas durante o regime militar, sendo necessária a reformulação da legislação e dos princípios educacionais vigentes.

Os altos índices de reprovação identificados, sobretudo, nas primeiras séries do 1º grau, hoje ensino fundamental, já eram objeto de reflexão tanto dos políticos, quanto dos estudiosos da educação, sendo o fracasso escolar apontado como um dos mais importantes e complexos problemas a serem resolvidos. O ciclo básico foi uma das mais significativas reformas implantadas, naquele momento, na educação paulista.

O ciclo básico passou a vigorar na rede estadual paulista em 1984, sendo implantado naquele ano apenas nas 1^{as} séries, atingindo mais de 840 mil alunos. Em 1985, foi estendido para as 2^a séries, abrangendo 1.547.000 alunos. Na fase inicial de implantação, aproximadamente 50 mil professores participaram da implementação do projeto (Palma Filho, 2003).

O Decreto 21.833, de 28/12/83, que instituiu o ciclo básico, estabelecia as seguintes finalidades:

- I. assegurar ao aluno tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características socioculturais;
- II. proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de expressão do aluno, previstas nas demais áreas do currículo;
- III. garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo ensino-aprendizagem.⁴

⁴ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo básico: Legislação e Normas Básicas. Compilação e organização de Leslie, M.J.S. Rama et al. São Paulo: SE-SP, 1990.

O alargamento do tempo da aprendizagem ocorreu por meio da supressão da reprovação entre as antigas 1ª e 2ª séries, permitindo a continuidade da alfabetização. Essa medida significava, também, compreender a alfabetização como um processo e considerar que cada aluno tinha características diferentes e não aprendia do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Assim sendo, pressupunha uma reorientação do currículo e da prática pedagógica.

Em 1988, o governo estadual, objetivando o aprimoramento do ciclo básico, estabeleceu por meio do Decreto 28.170, de 21/1/1988, a jornada única discente e docente, nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Essa medida visava aumentar o tempo de permanência diária dos alunos na escola, passando a jornada discente a ter seis horas-aula diárias e 30 horas-aula na semana. O professor ficava responsável por apenas uma classe, com uma jornada de 40 horas-aula semanais de trabalho, das quais 32 horas-aula e 8 horas-atividade. Além disso, as escolas, de acordo com o decreto, passaram a ter um professor coordenador, e os docentes deveriam participar de cursos de atualização e aperfeiçoamento pedagógicos.⁵

Apesar da importância dessas mudanças nas séries iniciais, não são muitos os textos que analisam o ciclo básico na rede estadual paulista, diante do relativamente longo período de sua vigência: de 1984 a 1997.⁶ Essa política foi, portanto, pouco estudada, mesmo quando se levam em conta os trabalhos anteriores a 1990.⁷ Não obstante, vale ressaltar que, no conjunto dos estudos que têm como tema central os ciclos, o ciclo básico de São Paulo é um dos que mais suscitou a realização de investigações.

Entre os 12 títulos que analisam o ciclo básico paulista, três constituem artigos e os outros nove são pesquisas acadêmicas: sete dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. O artigo de Ambrosetti (1990) originou-se, também, de pesquisa acadêmica; entretanto, como sua dissertação data de 1989, não consta deste levantamento.

Os artigos e as pesquisas realizados sobre o ciclo básico têm como objetivo analisar a implantação da política e sua implementação, além de avaliar seu impacto na organização da escola e no cotidiano escolar. É recorrente, nos textos analisados, a constatação da necessidade de avaliação do ciclo básico, considerando, particularmente, o fato de não haver um acompanhamento sistemático dessa política por parte da Secretaria de Estado da Educação.

Esses trabalhos, publicados a partir do final da década de 1980 e na década de 1990, tiveram como foco privilegiado as formas de apropriação pela escola das mudanças propostas pelo ciclo básico, as concepções de alfabetização e avaliação e os resultados de aprovação, retenção e evasão.

⁵ A jornada única foi extinta com a Resolução - SE nº 265/1995.

⁶ Em 1998, com a implantação da progressão continuada, o ensino fundamental passa a ser organizado em dois ciclos: Ciclo I, do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, e Ciclo II, do 5º ao 8º ano. Implantada a progressão continuada em 1998, houve a eliminação da reprovação de um ano para outro, sendo possível reter o aluno somente no último ano de cada um dos ciclos ou por baixa frequência.

⁷ Ver artigo de Sousa et al. (2003).

As pesquisas recorrem, geralmente, à análise de documentos sobre a proposta e à legislação normativa da política e realizam trabalho de campo em escolas e entrevistas com diferentes atores sociais, tais como professores, coordenadores pedagógicos, diretores, pais de alunos e membros dos órgãos gestores responsáveis pela implantação. Por vezes, também, foram examinados dados sobre rendimento escolar, comparando resultados antes e depois da implantação dos ciclos, e/ou aplicados instrumentos de avaliação dos alunos como forma de identificar os avanços na aprendizagem.

Os autores dos trabalhos ressaltam a importância do ciclo básico como medida que visava favorecer a superação do fracasso escolar, procurando transformar práticas pedagógicas cristalizadas, centradas na lógica da seleção e da classificação. Como medida que objetivava enfrentar o fracasso escolar, o ciclo não permitia que o processo de aprendizagem do aluno durante o 1º ano fosse abortado pela reprovação, mas, sim, criava condições para viabilizar a ideia de “processo de aprendizagem”, que supõe continuidade e não rupturas. Os autores registram, também, mudanças no tratamento da alfabetização, compreendida como um processo e não apenas como codificação/decodificação da linguagem oral. Portanto, a adoção do ciclo básico indicava a necessidade de ressignificação do trabalho escolar nos anos iniciais da escolarização e não somente a eliminação da reprovação.

Duran (1995), em sua tese de doutorado, ao analisar as pesquisas acadêmicas sobre o ciclo básico, destaca que a mudança de paradigma em torno da alfabetização estava presente nessa política. A necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas e avaliativas, fundamentando-as em teorias da psicologia e da psicolinguística, constituiu um dos elementos que revelam seu caráter progressista. A autora pontua ainda a mudança de ênfase do projeto do ciclo básico na rede estadual paulista, que passa, ao longo dos anos, de uma motivação mais declaradamente social e política para uma visão predominantemente informada pelo construtivismo.

Quanto à implantação do ciclo básico, as pesquisas indicam não ter havido debate anterior com a rede de ensino e tampouco cursos de formação, orientação e esclarecimento à comunidade escolar. Somente depois da implantação da medida, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), da Secretária de Educação, começou os trabalhos de orientação e formação dos educadores envolvidos. Além disso, várias pesquisas apontam (Nébias, 1990; Marques, 1991; Andrade, 1992; Guilherme, 1998; Cruz, 1994) a falta de preparo dos professores e a insuficiência e/ou a inadequação do trabalho de formação desenvolvido.

A necessidade de maior investimento na formação docente é expressa nos trabalhos de Ambrosetti (1990), Silva (1990), Andrade (1992), Cruz (1994), Sampaio (1994) e Guilherme (1998), que identificaram, entre os professores, uma dificuldade muito grande de mudar a concepção de alfabetização e de compreender a reorganização do ensino de série para ciclo. Assinalam que, para que ocorressem essas mudanças, haveria a necessidade de um estímulo maior aos professores, mediante ações de formação continuada. Segundo as pesquisas realizadas, os professores que

demonstraram maior compreensão e lograram modificar sua prática pedagógica teriam sido aqueles que participaram de mais cursos de formação.

Outro aspecto que dificultou as mudanças nas concepções de alfabetização, avaliação e na compreensão do conceito de ciclo, envolvendo a superação da ideia de seriação, foi a própria cultura escolar. Professores, diretores, pais e alunos estavam acostumados com uma rotina de trabalho fundada na seriação, com práticas de alfabetização marcadas pela utilização de cartilhas e pela possibilidade de reprovação.

Davis e Espósito (1992) apontam a cultura escolar, seletiva e classificatória, e as práticas tradicionais de alfabetização, como elementos que favoreciam a resistência por parte da comunidade escolar, e, para Duran (1995), mudar a cultura escolar, transformar práticas e introduzir outras concepções de ensino e aprendizagem requeriam, entre outros fatores, tempo e credibilidade.

Um dos objetivos da adoção da jornada única de trabalho, para o ciclo básico, era proporcionar maior tempo para o professor dedicar-se a seu grupo de alunos e, também, promover espaços de formação na própria escola. Algumas pesquisas não chegam a discutir o impacto que a medida teria causado no aprimoramento do ciclo básico; outras demonstram que ela favoreceu a troca de experiências entre os professores, possibilitando, com o auxílio do coordenador pedagógico, oportunidade de discussão sobre as dificuldades enfrentadas na alfabetização.

Duran (1995) cita a jornada única como o espaço que favoreceu o coletivo de formação nas escolas, e Marques (1991) constata, por meio da análise de documentos sobre a medida, a existência de certa distância entre o previsto e o que, de fato, ocorria na realidade. Bonel (1993) identificou, em sua pesquisa, que as concepções e ideias que norteavam a proposta do ciclo básico chegavam às escolas com muitas distorções, aumentando as dificuldades de implantação. Assim sendo, a jornada única como espaço potencial de formação pode ter sido comprometida, em algumas escolas, em razão dos equívocos produzidos pelos procedimentos mediadores da implementação da reforma.

Quanto às resistências em relação à implantação do ciclo básico, Ambrosetti (1990) revela o descontentamento dos professores com a eliminação da reprovação na passagem do 1º para o 2º ano do 1º grau, assim como a dificuldade encontrada para trabalhar com classes heterogêneas. Cruz (1994) confirma os argumentos suscitados pelos estudos de Ambrosetti e Bonel, pois, em seu estudo, identificou resistências em relação à medida. A realização de remanejamentos dos alunos com dificuldade de aprendizagem; a existência de reprovação do 1º para 2º ano, muitas vezes de modo dissimulado, pois esta não era permitida pela legislação; e a formação de classes constituídas por alunos classificados como fracos, médios e fortes, na tentativa de organizar classes homogêneas, demonstram as dificuldades dos professores para compreender e aceitar a proposta.

Davis e Espósito (1992) concluem que a ideia do ciclo básico não havia sido incorporada às práticas cotidianas das escolas pesquisadas. Guilherme (1998), também, revela a pequena compreensão dos professores em relação à proposta, principalmente

no tocante à avaliação, que não perdeu totalmente o caráter seletivo e classificatório, relatando as dificuldades enfrentadas pelos docentes para modificar suas concepções e práticas avaliativas. Ambrosetti (1990) observou que não houve uma reformulação nas formas tradicionais de trabalho, e Andrade (1992) diz não ter havido diminuição do fracasso escolar.

Guilherme (1998), no entanto, demonstra que, apesar da mudança nas práticas pedagógicas não ter ocorrido da maneira desejada, quanto ao objetivo de garantir a permanência dos alunos na escola e à melhoria da aprendizagem, as professoras demonstraram preocupação com o modo de trabalhar nessa organização do ensino, percebendo que a mudança ia além da eliminação da reprovação entre o 1º e o 2º ano. Assinala, ainda, a demanda das professoras no sentido de poder contar com o auxílio de outros profissionais, pois, ao enfrentarem o desafio da alfabetização e das classes heterogêneas, elas passaram a identificar outras dificuldades que exigiam o apoio de profissionais especializados, tais como fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros, com vistas a favorecer o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

No tocante às conclusões dos trabalhos analisados, os autores se referiram, de forma unânime, à necessidade de ações de formação dos professores, com o objetivo de implementar mudanças na prática docente, subsidiando a compreensão da proposta do ciclo básico, além da necessidade de levar mais em conta os próprios professores no desenvolvimento das políticas, uma vez que são eles que, efetivamente, promovem as mudanças.

Bonel (1993) alerta que cabe ao poder público oferecer subsídios teóricos para a rede de ensino, mas afirma que aquele não deve fazer a opção pedagógica; esta deve ficar a cargo das escolas, de acordo com o desenvolvimento de sua proposta de trabalho. Duran (1995) reforça essa ideia, destacando, contudo, que as opções pedagógicas são também opções políticas, e que as políticas que incidem diretamente sobre o cotidiano da sala de aula e exigem mudanças na prática pedagógica devem partir do cotidiano do professor.

Nébias (1990) ressalta que, apesar dos problemas enfrentados pelo ciclo básico, este representou um avanço em relação ao ensino de 1º grau no Estado de São Paulo, desencadeando mudanças importantes na busca de democratização do ensino. Marques (1991) menciona a burocracia da Secretaria de Educação e a ineficácia do papel do supervisor das Delegacias de Ensino como entraves ao desenvolvimento da proposta do ciclo básico, enquanto Nébias (1990) chama a atenção para a descontinuidade das políticas e dos dirigentes educacionais como fatores que emperram o desenvolvimento de uma política educacional mais eficaz.

Silva (1990) concluiu em sua pesquisa que o sucesso do ciclo básico relaciona-se diretamente ao fato de que ele possibilitou maior permanência dos alunos na escola e promoveu um aumento nos índices de promoção. Apesar de não ter logrado a superação do fracasso escolar, já que muitas vezes ele apenas deslocou a reprovação de um ano para outro, foi um movimento que desestabilizou a cultura escolar; provocou discussões acerca da reprovação e da concepção de alfabetização e de avaliação; e promoveu a necessidade de revisão do currículo.

A mudança potencializada pela implantação do ciclo básico, para atingir de forma completa seus objetivos, necessitaria de mais investimentos na rede de ensino e, principalmente, na formação dos professores. Mesmo havendo uma situação favorável à implementação de mudanças na prática pedagógica, há que se considerar que, para que estas se processem, é preciso tempo e comprometimento de toda a sociedade com uma educação democrática e inclusiva.

3.1.2 Progressão continuada

A progressão continuada, implantada na rede estadual paulista a partir de 1998, revogando o ciclo básico, foi foco de análise de 14 títulos identificados neste estudo bibliográfico. Destes, dez referem-se a pesquisas acadêmicas, sendo seis dissertações de mestrado, duas teses de doutorado e três trabalhos apresentados em eventos científicos. Três títulos têm origem diferenciada, sendo dois artigos do meio sindical e um de representante da Secretaria de Estado da Educação.

Apoiando-se na Deliberação nº 9/97 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP) implantou, mediante a Resolução no 4/98, de 15/1/98, a progressão continuada em todas as escolas da rede estadual, organizando o ensino fundamental em dois ciclos: Ciclo I – correspondente ao ensino da 1ª à 4ª série e Ciclo II – correspondente ao ensino da 5ª à 8ª série. Com essa medida, que atingiu 4.436.407 alunos, a possibilidade de reprovação no ensino fundamental restringiu-se ao término de cada ciclo e à frequência inferior a 75%, em qualquer ano dos ciclos.

Embora a medida tenha sido implementada no último ano do primeiro mandato do Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB),⁸ ações nesse sentido já estavam apontadas nas diretrizes educacionais da gestão 1995-1998, divulgadas no Comunicado da SEE de 22/3/95.⁹ Esse documento apresenta como principal diretriz “a revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância, deverá culminar na melhoria da qualidade de ensino” e estabelece duas diretrizes complementares para “nortear a revisão do papel do Estado: de um lado, reforma e racionalização da estrutura administrativa; de outro, mudanças nos padrões de gestão.” (São Paulo, 1995, p. 303).

É visando a essa última diretriz que tem lugar a implantação da progressão continuada, durante essa gestão, assim como outras medidas, como as classes de

⁸ Mário Covas esteve à frente do governo do Estado, no primeiro mandato, de 1995-1998, sendo reeleito para um segundo mandato, de 1999 a 2002. Com o falecimento do governador, em março de 2001, assumiu o vice-governador, Geraldo Alckimin, que foi eleito em 2002 para um novo mandato, de 2003 a 2006.

⁹ SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. In: *Comunicado SE*, São Paulo 22/3/95. Esse documento é uma republicação do *Programa de Educação para o Estado de São Paulo* – Documento Preliminar. São Paulo: PSDB-SP, setembro de 1994.

aceleração e a recuperação de férias. A progressão continuada corresponde ao que o documento recomenda como ações necessárias à racionalização do fluxo escolar, destacando a importância de se “reverter o quadro de repetência e evasão”, de forma a permitir que “a quantidade de recursos perdidos ano a ano com o enorme contingente de alunos reprovados” se constitua em “auxílio poderoso na reversão do quadro de pobreza de estímulos materiais em nossas escolas, bem como dos baixos salários dos profissionais do ensino.” (São Paulo, 1995, p. 303). O documento também salienta que se o fluxo escolar fosse regularizado, o ensino de primeiro grau “não seria tão inadequado às características da faixa etária” e expandir-se-iam aos alunos as possibilidades de cursar o segundo grau, possibilitando-lhes “usufruir uma qualidade melhor de emprego” (São Paulo, 1995, p. 309).

Steinvascher (2000 e 2003)¹⁰ considera que a implantação da progressão continuada, a instituição do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e a proclamada autonomia da escola são ações que precisam ser analisadas de modo articulado, pois evidenciam, entre outros aspectos, alterações nos padrões de gestão do sistema educacional.

Uma das consequências desses novos padrões de gestão no cotidiano escolar pode ser verificada na pesquisa de Arcas (2003), que observa, mediante estudo de caso, que diante da preocupação de obter bom resultado no Saresp, a escola realiza ações específicas para preparar os alunos para a avaliação externa, incorporando a lógica de que a responsabilidade pelos resultados é exclusivamente da escola.

A maioria das teses e dissertações que analisam a progressão continuada no Estado de São Paulo tem como principal objetivo evidenciar como essa política vem sendo interpretada e vivenciada pelos profissionais de educação. Dessa forma, a partir de diversas abordagens que permitiram ouvir a opinião desses profissionais e/ou acompanhar seu trabalho na escola, tais pesquisas oferecem importantes evidências sobre o delineamento, o processo de implantação e os eventuais reflexos dessa política no cotidiano escolar.

José Cleber de Freitas (2000) questiona a maneira pela qual a progressão continuada, apresentada com o objetivo de eliminar a cultura da repetência, respondeu ao problema da diversidade cultural dos educandos frente à cultura escolar hegemônica, focalizando em sua tese o modo como o currículo foi trabalhado no delineamento dessa política. A partir da análise teórica da relação cultura/currículo/educação, da coleta de 350 depoimentos de professores e de sua própria vivência na rede estadual como supervisor de ensino, o autor evidencia a ausência de reorientação curricular capaz de possibilitar a transformação do processo educativo, com vistas à superação do fracasso escolar, que se assenta, sobretudo, nas desigualdades sociais e culturais.

Diante de diferentes formas de organizar o ensino em ciclos no Brasil, a opção feita pela SEE-SP, de adotar dois ciclos, sem apresentar justificativas pedagógicas,

¹⁰ O trabalho de Steinvascher (2000), apresentado no Seminário Estadual da Anpae, originou-se de dissertação de mestrado, defendida em 2003.

acompanhando a reorganização da rede física realizada em 1996,¹¹ também foi criticada por José Cleber de Freitas (2000) e por Steinvascher (2000, 2003). Na avaliação desses autores, essa divisão resgata, no imaginário da comunidade escolar, a antiga divisão entre primário e ginásio, podendo a reprovação no 4º. ano constituir-se um “novo exame de admissão”. Diante do objetivo da SEE-SP, de municipalizar as escolas que ofereciam os quatro primeiros anos do ensino fundamental, Steinvascher (2003) sugere que a opção por dois ciclos teria se pautado mais em razões políticas do que pedagógicas.¹²

A falta de participação dos educadores no processo de formulação e implementação da proposta é uma característica citada em todas as pesquisas analisadas neste estudo bibliográfico. Considerando a progressão continuada uma inovação educacional que altera aspectos centrais da organização escolar seriada, como a reprovação e a avaliação classificatória, as pesquisas registram ter sido insuficiente a preparação dos profissionais, que ocorreu, predominantemente, mediante documentos emitidos pela SEE-SP. Em sua dissertação, Brito (2001) registra que o próprio Programa de Formação Continuada (PEC),¹³ oferecido aos professores, não priorizou como tema a progressão continuada, proporcionando pouca reflexão em torno da ruptura com a seriação e da necessidade de mudança na concepção de avaliação.

Diante desse contexto, é possível compreender porque a discussão sobre a reorganização do tempo e do espaço no âmbito da escola, a partir da implantação dos ciclos, não ganha centralidade nas falas dos professores registradas nesses estudos. O que se destaca é a restrição da possibilidade de reprovação dos alunos, associando a progressão continuada à promoção automática. José Cleber de Freitas (2000), por exemplo, assinala que, na apreciação dos professores, o objetivo da SEE-SP era reduzir os índices de evasão e de reprovação e economizar recursos. Viégas (2002) destaca que os educadores entrevistados durante estudo de caso consideraram as novas estatísticas um “faz de conta”, expressando uma nova forma de exclusão dos alunos.

Nas dissertações de Silva (2000) e Frehese (2001) e no trabalho apresentado na ANPêd por Garcia (2001), a análise das entrevistas realizadas com professores revela que, apesar de reconhecerem os efeitos prejudiciais da reprovação, eles defendem esse mecanismo como instrumento que permite controlar a disciplina dos alunos e desenvolver neles a consciência da necessidade de estudar. Em estudo etnográfico, realizado em 1999, Frehese (2001) verifica que, na ausência desse mecanismo, considerado pelos educadores como o único capaz de “recuperar os alunos defasados”, as recuperações

¹¹ A reorganização da rede física, implantada em 1996, separou em prédios escolares diferentes o atendimento aos alunos do ciclo básico à 4ª série e dos alunos da 5ª à 8ª série.

¹² De acordo com os dados da SEE-SP, a participação dos municípios no ensino fundamental aumentou de 11,1%, em 1996, para 16,6%, em 1997, atingindo, em 2000, 25,6%. Os dados também indicam que a municipalização ocorreu prioritariamente nas séries iniciais: entre 1995 e 2000, o número de matrículas na rede estadual nessas séries caiu de 2.778.180 para 1.430.797 (Steinvascher, 2003, p. 72).

¹³ Segundo dados da SEE-SP, o Programa de Formação Continuada (PEC) ocorreu em parceria com universidades públicas e outras agências capacitadoras, atingindo 105 mil profissionais da educação em 1997 e 1998.

– contínuas e de férias – passam a ser utilizadas por alguns professores como forma de “castigar” os alunos que, em sua avaliação, não mereceriam ser aprovados.

A ênfase na reprovação também é observada na fala dos professores, quando questionados sobre a avaliação da aprendizagem. As dissertações de Magalhães (1999) e Guimarães (2001), que tiveram esse tema como foco privilegiado, verificam que os professores, ao considerarem que os alunos serão “aprovados automaticamente”, julgam que a avaliação da aprendizagem “perdeu seu sentido”. A partir das evidências constatadas, as autoras registram que, no discurso, os professores incorporaram a importância da avaliação contínua e do replanejamento do trabalho a partir de seus resultados; no entanto, a prática avaliativa deles sofreu pouca ou nenhuma influência com a implantação da progressão continuada.

Em síntese, as pesquisas que realizaram estudos de caso revelam a dificuldade dos professores para ressignificar a avaliação da aprendizagem, mantendo como suas principais finalidades decidir quanto à aprovação dos alunos ao término dos ciclos e definir quais deles deverão fazer a recuperação paralela e de férias. A manutenção, na prática, do caráter punitivo e classificatório da avaliação também se evidencia nas manifestações de alunos. A partir de entrevistas com alunos da rede estadual, Arcas (2003) assinala que estes se posicionam como responsáveis pelos resultados que obtêm na escola, considerando as eventuais notas baixas como decorrentes do fato de que eles não estudaram ou do acompanhamento não satisfatório de sua trajetória escolar por parte da família. Segundo Bertagna (2003),¹⁴ mesmo nos anos em que não houve reprovação, os alunos recorreram a características associadas à imagem do “bom” ou do “mau” aluno para identificar os colegas da classe, durante a vivência diária na escola.

Guilherme (2002), apoiando-se em dois conceitos elaborados por Certeau, *estratégia* (discursos sistemáticos) e *táticas* (práticas não sistemáticas), analisa entrevistas realizadas com professores de oito escolas localizadas na cidade de Rio Claro. Quanto às estratégias observadas, o autor classifica-as em três subcategorias: *harmônicas*, quando concordam com a proposta de ciclo; *acomodativas*, quando discordam, mas a acatam, procurando acomodar-se às mudanças; e *remanescentes*, quando não aceitam as mudanças e creditam maior eficácia ao regime seriado. Em relação às táticas, o autor classificou-as como: *inventivas*, quando os professores adotam a nova proposta, criando alternativas, sobretudo, em relação à organização da sala de aula, aos projetos de reforço escolar e ao remanejamento dos alunos nas turmas, e *resistentes*, quando procuram, de forma camuflada, manter as práticas pedagógicas do regime seriado.

Quanto aos subsídios e às condições de trabalho para a implementação da política em análise, as pesquisas acadêmicas apontam sua insuficiência e, em alguns casos, a inexistência de condições adequadas para a organização do ensino em ciclos.

¹⁴ Por não estarem dentro do período pesquisado (1990-2002), o resumo da dissertação de mestrado de Arcas (2003) e o da tese de doutorado de Bertagna (2003) não foram publicadas neste estudo.

Essas circunstâncias e o caráter autoritário de sua implantação, sem discussão prévia com a comunidade escolar, são considerados fatores determinantes da resistência dos professores. Tais aspectos também são pontuados nos artigos publicados pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) (Fusari et al., 2001, 2001a), assim como em outras manifestações de sindicatos e associações de profissionais da educação da rede pública paulista, objeto de análise da dissertação de Steinvascher (2003).

O texto de Vera Lúcia Wey sintetiza sua apresentação, como representante da SEE-SP, no Fórum de debates intitulado *Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem*, promovido pela própria Secretaria de Estado da Educação, em junho de 2002. Com o objetivo de argumentar contra as evidências apresentadas em diversas pesquisas sobre a progressão continuada na rede estadual paulista e contra as manifestações críticas de sindicatos de profissionais da educação, presentes no evento, que propunham a suspensão do regime de progressão continuada para um debate mais aprofundado sobre ele, a autora apresenta a trajetória das ações desenvolvidas pela SEE-SP, que visavam, entre outros objetivos, criar condições adequadas à implantação e à implementação do regime de progressão continuada. São destacados por Wey os seguintes aspectos: reorganização da rede de ensino; provimento de professor-coordenador pedagógico para todas as escolas; programa de correção de fluxo escolar, implantação do Saresp; programas de recuperação e reforço; capacitação em serviço e aquisição de materiais didáticos.

De acordo com as conclusões das pesquisas, apesar de a organização do ensino em ciclos ser uma inovação educacional que potencialmente pode modificar a cultura escolar, contribuindo para a democratização do ensino, sua implantação e a vivência das práticas no cotidiano da escola revelam a manutenção do caráter seletivo e excludente da medida, pelo fato de que alguns alunos *passam* pelos anos de escolaridade sem adquirir aprendizagem significativa. Nas palavras de Viégas (2002, p. 167), “o fracasso na escolarização de alunos das escolas públicas paulistas ficou sutilizado, tornando-se imperceptível ao olhar apressado que se ativer apenas às estatísticas oficiais”.

As críticas feitas à progressão continuada incidem, na maior parte das pesquisas, sobre o processo de implementação e sobre as condições insuficientes para efetivar a proposta, não colocando em questão seus fundamentos e seu potencial democratizador.

3.2 Município de São Paulo

Na rede municipal de São Paulo, os ciclos foram implantados no conjunto das 353 escolas de ensino regular em funcionamento em 1992, envolvendo, à época, mais de 440 mil alunos e 30 mil professores. A medida foi efetivada depois de autorização do Conselho Estadual de Educação, em caráter provisório, em dezembro de 1991, e, definitivamente, em julho de 1992. O antigo primeiro grau, com duração de oito anos, foi organizado em três ciclos: o primeiro e o segundo, com três anos cada,

e o terceiro ciclo com dois anos. Essa formatação foi alterada em 1998 e passou a vigorar em 1999, mediante portaria da Secretaria Municipal de Educação, que estabeleceu, com respaldo do já constituído Conselho Municipal de Educação, a divisão do ensino fundamental em dois ciclos com quatro anos de duração cada um.

No levantamento bibliográfico, foram identificadas oito referências que abordam a organização em ciclos na rede municipal de ensino de São Paulo, sendo três dissertações de mestrado: Alavarse (2002), Borges (2000a) e Jacomini (2002); um livro: Borges (2000), que constitui publicação de dissertação; dois artigos: ambos de Cortella (1992, 2002), o primeiro como um balanço da política educacional da gestão na qual atuou o autor, de 1991 a 1992, como Secretário de Educação, e o segundo como exposição em debate sobre ciclos; e ainda dois capítulos de livros: Maia, Cruz e Ramos (1995) e Sampaio, Quadrado e Pimentel (1994). Os dois últimos textos decorrem de pesquisas efetuadas na rede paulistana: a primeira, por demanda do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), com vistas a investigar novas formas de organização e gestão educacionais; e a segunda, por solicitação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o intuito de registrar experiências que pudessem servir como pontos de partida ou referenciais para a formulação de políticas no âmbito dos municípios.

Mesmo tendo tratado do tema, nem todos os trabalhos tiveram a organização em ciclos como foco privilegiado, pois Cortella (1992) e Maia, Cruz e Ramos (1995) abarcaram a política educacional da gestão municipal 1989-1992 como um todo, procurando aí localizar a formulação e a implantação dos ciclos. O texto de Sampaio, Quadrado e Pimentel (1994) ocupou-se da divulgação de pesquisa sobre o projeto de interdisciplinaridade desencadeado na citada gestão, o qual teve íntima relação com a elaboração da proposta paulistana de ciclos.

Quanto às dissertações, Jacomini e Borges desenvolveram pesquisas de cunho etnográfico em escolas municipais, uma no período de 1995 a 1997 e outra em 2001, ambas examinando as condições de operação dessas unidades sob o regime de ciclos. O trabalho de Alavarse estruturou-se em torno de levantamento documental sobre o processo de formulação da proposta durante a gestão 1989-1992 e sobre alguns desdobramentos na gestão seguinte.

Todos os autores, quando da elaboração de suas pesquisas, eram educadores dessa rede de ensino, tendo sido instados, entre outros motivos, pela vivência de situações profissionais marcadas pela introdução dos ciclos, bem como pelo debate mais geral suscitado por sua adoção. Alavarse e Jacomini fazem uma exposição geral da problemática dos ciclos, incluindo seu transcurso histórico para além do município de São Paulo, e a última autora analisa o processo de implantação e implementação deles, estendendo-o de 1989 até 2001.

Os textos destacaram que a proposição de ciclos, na rede municipal de ensino na gestão 1989-1992, teve como principal substrato a democratização o ensino mediante a construção de uma escola pública popular e democrática, em contraposição ao reconhecimento de que a escola, tal como caracterizada, era excludente,

não permitindo que setores populares pudessem permanecer, com plenas condições de aproveitamento, no processo de escolarização. Esse fulcro argumentativo, em boa medida associado ao ideário de Paulo Freire, secretário de Educação de 1989 a 1991, também buscava sustentação psicológica com ênfase nas obras de Piaget, Wallon e Vygotsky, quadro esse apresentado com mais detalhes em Borges e Jacomini.

Segundo os autores, a partir dos princípios de autonomia, participação e descentralização, foram elaboradas quatro prioridades: 1) democratização da gestão, 2) democratização do acesso, 3) nova qualidade de ensino e 4) educação de jovens e adultos. O conjunto de diretrizes se articulava em torno da garantia do pleno atendimento ao direito à escolarização e a busca de uma nova qualidade de ensino, alimentada por um debate que envolveu professores, alunos e pais e que desencadeou um processo assentado em três eixos: 1) movimento de reorientação curricular, 2) interdisciplinaridade e 3) formação docente.

As dissertações procuraram mostrar que, ao longo dessa administração, os índices de reprovação e de evasão foram decrescentes. Assim sendo, os ciclos não teriam sido adotados simplesmente para reduzir estatísticas de reprovação, pois esses índices estavam francamente declinantes entre 1989 e 1991, o que podia ser atribuído ao conjunto de medidas tomadas pela administração que antecederam a introdução dos ciclos.

Entretanto, no processo de elaboração do novo regimento comum para as escolas municipais, durante o ano de 1991, considerado pelos gestores como um instrumento legal necessário para regulamentar e consolidar as ações que garantissem a democratização da escola, são propostos os ciclos como forma de romper, no plano curricular, com a seriação, identificada como um dos fatores de indução de seletividade, autoritarismo e exclusão por parte da escola. Considerando, ainda, que no interior da seriação o processo avaliativo materializava essa face restritiva da escola, também se altera, no novo regimento, a sistemática de avaliação, que passa de notas bimestrais por disciplina a conceitos semestrais e anuais, a serem conferidos coletivamente pelos professores.

Nos textos argumenta-se, ainda, que a adoção dos ciclos se fazia necessária em razão do processo de reorientação curricular. Este se traduzia seja pela via dos projetos específicos que as escolas podiam optar por desenvolver, seja pelos projetos de interdisciplinaridade estimulados pela administração, colocando em xeque a estruturação seriada do processo de conhecimento, impeditiva de uma aprendizagem significativa, sobretudo, por não levar em conta as experiências culturais dos alunos e suas comunidades.

Embora não houvesse, à época, uma preocupação explícita em estabelecer delimitações conceituais rigorosas para a modalidade de ciclo que estava sendo criada, na proposta da prefeitura de São Paulo, os ciclos foram adjetivados como ciclos de aprendizagem, como afirma Alavarse. Fundamentada, em parte, no construtivismo, a proposta tinha como alvo a fixação de objetivos a serem atingidos ao longo de cada ciclo e previa, inclusive, a possibilidade de reprovação do aluno ao final

de cada um deles, nos casos em que o conselho de classe considerasse não ter havido alcance de determinados objetivos. Em seu processo de formulação, os ciclos foram apresentados como uma “noção pedagógica estreitamente vinculada à evolução da aprendizagem de cada educando e à avaliação de seus avanços e dificuldades”, e isso teria como consequência garantir, no transcorrer de cada ciclo, a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, com integração das atividades dos professores do mesmo ciclo.

Para que a aprendizagem fosse viabilizada, foram citados como aspectos intrínsecos dos ciclos a elaboração de um currículo que favorecesse a integração dos alunos ao processo pedagógico e uma nova dimensão da avaliação, que subsidiaria os professores no conhecimento de seus alunos e na tomada de decisões, no âmbito de um trabalho coletivo.

Em contraste com as propostas de ciclos que posteriormente viriam a se chamar, em outras redes de ensino, *ciclos de formação* –, mais calcadas nos agrupamentos etários uniformes –, a proposta original da rede paulistana, tal como se pode constatar na exposição de motivos que acompanhou o regimento escolar que criou os ciclos, sustentava:

A proposta de ciclos tem, além disso, como objetivo o enfrentamento do fracasso escolar, dentro de uma concepção construtivista que respeite o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo do educando, considerando-o como agente construtor de seu conhecimento, na interação com o outro.

Esse desenvolvimento, no entanto, não se dá rigidamente dentro de faixas específicas de idades ou de períodos determinados, pois há de se levar em conta a história de vida de cada um (vivências, interações sociais, etc.). Cabe ao coletivo dos professores detectar o universo conceitual e, a partir dele, ampliá-lo e torná-lo mais complexo, dando significado à aprendizagem.

Com base nesta argumentação, se é inadequado restringir o desenvolvimento a faixas específicas de idade, muito mais é limitá-lo à seriação. (*apud* Alavarse, 2002, p. 291).

Como realçam os trabalhos analisados, a proposição de ciclos teve como grande balizador a construção de um processo de escolarização centrado, por um lado, numa concepção de educação democrática, capaz de romper com exclusão e, por outro, numa concepção de trabalho pedagógico coletivo, capaz de superar a fragmentação da ação docente. Portanto, mais do que sobre condições materiais favoráveis, incidia sobre a dimensão valorativa de como encarar a organização da escola.

Na proposição inicial dos ciclos da capital paulista, o então ensino de primeiro grau teve os oito anos divididos em três ciclos, que foram implantados simultaneamente em todas as escolas da rede em 1992. O primeiro ciclo, de alguma forma herdeiro do ciclo básico da rede estadual, centrava-se na questão da alfabetização, prevista para desenvolver-se durante três anos, sem que isso significasse que nesse período se esgotava sua consolidação, pois que esta deveria ser preocupação permanente do processo escolar. Essa tônica é comprovada pela referência acentuada aos trabalhos de

Emília Ferreiro e Ana Teberosky, presente em materiais difundidos para os educadores. O segundo ciclo, também de três anos, inovava ao tentar agrupar professores dos anos iniciais com os do final do ensino fundamental. Essa iniciativa foi justificada como uma tentativa de efetivamente romper com a tradição brasileira de segmentar os antigos primário e ginásio, tendo esse aspecto merecido destaque especial no parecer do Conselho Estadual de Educação,¹⁵ que autorizou a SME a introduzir os ciclos. O último ciclo visava à consolidação do processo educativo com adolescentes.

Os autores assinalam que a implantação dos ciclos fez-se acompanhar da formação contínua de professores, sendo esta considerada um aspecto extremamente relevante. Especial atenção foi dada à formação de professores das antigas 5^{as} séries, justamente as que apresentavam, no regime seriado, os maiores índices de reprovação e evasão.

Para criar condições de trabalho favoráveis ao acompanhamento dos alunos e, sobretudo, para o desenvolvimento da ação pedagógica planejada e articulada coletivamente, entre as jornadas de trabalho facultadas aos professores, foi aprovada a jornada de trabalho integral, pela qual o optante recebia por 40 horas-aula semanais e despendia 25 horas-aula em atividades com alunos, oito em horário obrigatoriamente coletivo, três em horário individual na escola e quatro de livre escolha para sua realização.

A proposta de ciclos não se fez, contudo, acompanhar de unanimidade, pois nos estudos são retratadas fortes resistências, especialmente dos docentes, que teriam como um dos focos as alterações do processo avaliativo, dado que os alunos só poderiam ser reprovados ao final de cada ciclo. Esse quadro era apontado como fator de queda da qualidade do ensino, por fomentar a falta de interesse dos alunos para estudar, já que sabiam, de antemão, que seriam aprovados. O trabalho de Maia, Cruz e Ramos (1995) apresenta depoimentos de professores contestando, particularmente, a administração quanto à afirmação de que teria havido amplo processo de consulta para a elaboração do regimento.

Apesar de apontar as potencialidades contidas na proposição original, Alavarse relata uma série de limitações no processo de formulação dos ciclos, argumentando que a grande ênfase nas medidas que antecederam a adoção dos ciclos pelo regimento, especialmente o Movimento de Reorientação Curricular, impediu que eles fossem mais bem delineados. Daí, provavelmente, algumas das dificuldades de convencer os vários segmentos da escola acerca da positividade dos ciclos, com ênfase na progressão escolar, o nó górdio das polêmicas desencadeadas.

Sobre a implementação dos ciclos na rede municipal, constata-se que, com a ruptura administrativa depois de 1992, não houve investimentos para subsidiar o trabalho com essa forma específica de organização do ensino. Aumentou a confusão teórica e prática entre séries e ciclos, o que se agravou pelo fato de que, na maioria das escolas, nem todos os professores tinham jornada de trabalho com horário coletivo.

¹⁵ SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 1.911/91, aprovado em 18 de dezembro de 1991. *Acta*, São Paulo, v. 27, n. 265, p. 25-40, dez. 1991.

Três observações devem ser destacadas nos estudos. A primeira advém especialmente do trabalho de Borges, que embora parta de pesquisa etnográfica em uma escola, chega à conclusão de que a falta de investimento na proposta inicial, por parte dos governos sucedâneos, não garantiu as condições mínimas necessárias à implementação dos ciclos; assim, prevalecem na rede as séries e não os ciclos. Isso estaria configurando um conflito entre perspectivas curriculares incompatíveis, pois enquanto os ciclos visam a uma escola inclusiva, a seriação, agravada pelas condições materiais adversas, induziria a um processo de escolarização excludente, justamente para os que mais precisam da escola pública.

A segunda observação, resultante da pesquisa de Jacomini, derivada de estudo etnográfico em duas escolas, sustenta que novas formas de exclusão podem ser repostas, no quadro em que já não se verificam índices acentuados de reprovação e abandono. Essa reposição ocorreria pelo fato de que os professores, ao não acreditarem na proposta, restringiriam o acesso dos alunos ao conhecimento, por não compreenderem que as dificuldades apresentadas por eles devem ser objeto de trabalho da escola; por não se darem conta de que os alunos não devem ser culpabilizados porque não aprendem; e por continuarem a supor que a única via alternativa seja a repetência. A autora sustenta, ainda, que não houve apropriação dos fundamentos dos ciclos pelos professores, sendo que isso não pode ser associado diretamente à reiterada falta de condições materiais favoráveis, pois, se estas pesam, pesa mais a compreensão dos ciclos como uma forma de organização que possibilita mudar a dinâmica excludente da escola. A não incorporação desses fundamentos seria decorrente de fatores político-institucionais e culturais, em razão de uma dada concepção de escolaridade.

A terceira observação, presente em Maia, Cruz e Ramos (1995), refere-se à polarização ou ao frágil equilíbrio de uma proposta que defende a autonomia da escola e, para garantir uma concepção de ensino que considera democrática, estabelece, concomitantemente, a mesma orientação para todas as escolas.

3.3 Belo Horizonte

O programa político-pedagógico Escola Plural,¹⁶ do município de Belo Horizonte, foi analisado em 18 títulos, sendo seis dissertações de mestrado, uma tese de doutorado, três artigos publicados em revistas da área educacional, cinco capítulos de um livro e três textos publicados em anais de encontros nacionais, um do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) e dois da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

¹⁶ Escola Plural é a denominação dada ao projeto político-pedagógico da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SMEd/BH), a partir de 1995, e que será caracterizado, em linhas gerais, no desenvolvimento do texto.

Entre as seis dissertações de mestrado, três têm como foco central a análise da relação que as famílias de usuários da escola estabelecem com o projeto, uma discute o papel do diretor na implementação da proposta, e duas discutem as representações dos professores sobre a Escola Plural. A tese de doutorado analisa as concepções e as práticas avaliativas dos professores. Dos artigos publicados em revistas, dois baseiam-se na análise de dados documentais, e um discute a concepção de ciclo da proposta.

A proposta político-pedagógica da Escola Plural foi desencadeada em 1995, compreendendo um universo de 175 escolas municipais, cerca de 180 mil alunos e 8 mil professores. Seus formuladores a apresentam como parte de um movimento de renovação pedagógica que pode ser identificado a partir da década de 1920 no Brasil. Seus eixos norteadores foram apresentados à rede municipal em outubro de 1994 e implementados no ano seguinte, no primeiro mandato do Partido dos Trabalhadores (PT) à frente da prefeitura de Belo Horizonte.

De acordo com Dalben (2000a, p. 13), seus implantadores “a definem como sendo um retrato construído a partir da multiplicidade de experiências que as próprias escolas vinham desenvolvendo na busca pelo equacionamento dos problemas do fracasso escolar das crianças da camada popular”.

A Escola Plural caracteriza-se como uma reforma educacional que procura alterar profundamente a cultura da escola e romper com a lógica que determina seu funcionamento, considerada responsável pela exclusão e pelos altos índices de fracasso escolar de crianças e jovens (Abreu, 2001; Amaral, 2002). Ela organiza-se a partir de quatro grandes núcleos, considerados vertebradores: 1) “os eixos norteadores”, 2) a “reorganização dos tempos escolares mediante a criação dos ciclos de formação”, 3) “os processos de formação plural” e 4) “a avaliação” (Amaral, 2002). Os ciclos de formação só podem, pois, ser plenamente entendidos, se considerados no bojo dos núcleos vertebradores da proposta.

Em Dalben (2000a), podem ser encontrados os quatro núcleos vertebradores da proposta. O primeiro refere-se aos *eixos norteadores*, quais sejam:

- Uma intervenção coletiva mais radical;
- A sensibilidade com a totalidade da formação humana;
- A escola como tempo de vivência cultural;
- A escola como espaço de vivência coletiva;
- As virtualidades educativas da materialidade da escola;
- A vivência de cada idade de formação sem interrupção;
- Socialização adequada a cada idade/ciclo de formação;
- Nova identidade da escola, nova identidade do profissional.

O segundo núcleo vertebrador, refere-se à *reorganização dos tempos escolares*, criando os ciclos de formação, ideia central na concepção de formação do sujeito, pois permite trabalhar com alunos que apresentam ritmos diferenciados de aprendizagem e propõe grande flexibilidade nos tempos, espaços e práticas escolares. A proposta adota três ciclos de formação no ensino fundamental, ampliando de oito para nove anos a permanência do aluno na escola. Os alunos de 6 anos de idade são incorporados ao ensino fundamental. Eles guardam correspondência com os ciclos de desenvolvimento dos alunos, a saber:

- 1º ciclo (da infância) – que compreende alunos de 6 a 8-9 anos de idade;
- 2º ciclo (da pré-adolescência) – que compreende alunos de 9 a 11-12 anos de idade;
- 3º ciclo (da adolescência) – que compreende alunos de 12 a 14 anos de idade.

A proposição dos ciclos de formação é feita a partir de uma nova lógica de organização dos tempos escolares, articulados em torno da totalidade das dimensões formadoras, que abrangem, portanto, os diferentes aspectos do desenvolvimento humano, da construção de identidades e da consideração de vivências culturais mais amplas. Pretende-se que o tempo de escola seja um tempo de socialização-formação no convívio entre sujeitos de mesma idade-ciclo de formação-socialização, sem rupturas ou interrupções desse processo.

O terceiro núcleo vertebrador diz respeito aos *processos de formação plural*. Alarga-se a concepção de aprendizagem, e são propostos processos formadores voltados para a totalidade da formação humana, problematizando a cultura escolar, que apresenta, de modo dicotômico, o que se aprende na escola e seus usos sociais, bem como a lógica transmissiva e acumulativa do conhecimento.

O quarto eixo vertebrador refere-se à *avaliação* na Escola Plural. Propõe a avaliação contínua e processual (Costa, 2000), centrada no processo de formação do sujeito e nos aspectos globais do processo educativo. Deve referir-se, portanto, não apenas às questões de ensino-aprendizagem, mas ao projeto político-pedagógico da escola como um todo, incluindo a atuação dos professores, o currículo, a organização do trabalho escolar, a dimensão socializadora e cultural, a formação de valores e a construção de identidades.

De acordo com Soares (2000, 2001, 2002), trata-se de uma proposta de mudança de cunho cultural, que entende que os atores sociais envolvidos são provenientes de culturas diversas, que apresentam conflitos de valores e que constroem significados diferentes sobre a realidade.

A Escola Plural tem assegurado, segundo Martins (2000), condições propícias para a consecução de seu projeto, no que se refere à realização do trabalho coletivo e à flexibilização do trabalho escolar, de forma que cada escola municipal possui um número de professores maior do que o número de turmas, correspondendo a 1,5 professor por turma.

A proposta da Escola Plural foi formulada por profissionais integrantes das equipes da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, a saber: direção do órgão, Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape), departamentos de educação das administrações regionais e coordenação político-pedagógica, conforme registra Fernandes (2002). Segundo o autor, a direção das escolas não foi reconhecida como parceiro estratégico para a formulação e a implantação da proposta, o que teria contribuído para o sentimento de medo e ansiedade diante da implementação, fator esse que se constitui um dos focos de resistência.

As pesquisas que se propuseram a discutir a implementação da Escola Plural, embora, como diz Carneiro (2002), reconheçam que o projeto procura alterar profundamente os processos seletivos e excludentes da escola, propondo uma escola mais democrática, humana e criativa, destacam várias dificuldades no processo de implementação das mudanças pretendidas. A maioria das pesquisas chama a atenção para a resistência dos professores e da comunidade escolar no que tange à não reprovação dos alunos. A permanência do aluno no ciclo de formação sem reprovações foi a mudança de maior impacto entre os sujeitos pesquisados, com destaque para a grande resistência dos professores e sua influência na trajetória escolar dos alunos (Corrêa, 2000; Glória, 2002). Para muitos professores e pais, os alunos se desinteressaram diante da ausência de possibilidade de reprovação; para eles, permanece a crença no poder disciplinador da avaliação. Muitos profissionais declararam-se contrários às reprovações sucessivas e adeptos da avaliação contínua e qualitativa, mas consideraram também que o fim das notas e a adoção de uma avaliação exclusivamente qualitativa resultaram em perda de controle do professor sobre a disciplina e sobre o desempenho do aluno.

Outra consideração importante a respeito dos professores é que a ausência de um currículo comum às turmas do mesmo ciclo faz com que eles fiquem sem parâmetros para a avaliação, segundo Amaral (2002). Um estudo desta autora, realizado em 1994, mostra que grande parte dos professores compreende de maneira dicotômica a relação entre o conteúdo e a forma de organizá-lo pedagogicamente, e sugere a criação de diretrizes curriculares norteadoras para toda a rede, proporcionando sustentação teórica a esses profissionais. A pesquisa de Soares (2000) encontra ressonância no estudo de Amaral (2002) em relação à postura dos professores, ao analisar que a implementação dos ciclos e o fim da reprovação significaram perda de referência para o trabalho dos docentes do 3º ciclo. Indica, também, a convivência de duas lógicas educativas: uma, de construção de novas referências, mais flexíveis e plurais, e outra, de permanência das referências do modelo seriado de educação.

O trabalho de doutorado de Dalben (1998) analisa as concepções e as práticas avaliativas dos professores no contexto de implementação da Escola Plural, demonstrando como a reorganização do espaço/tempo escolar e a ênfase no trabalho pedagógico coletivo interferiram na reflexão docente sobre sua prática avaliativa. Considera a avaliação como um elemento imbricado na cultura escolar e atribui a ela o papel de mediação na reflexão sobre a escola e seus agentes, sobre sua realidade, o que permite aos professores aprimorar suas práticas de maneira mais consistente, aderindo

coerentemente à concepção epistemológica da interestruturação do conhecimento. Costa (2000) afirma a necessidade de se criar uma nova cultura de avaliação escolar, mas acredita que, da forma como a Escola Plural tem sido vivenciada, isso tem poucas chances de acontecer.

As pesquisas que analisam a repercussão da proposta da Escola Plural em relação aos profissionais chegam a conclusões diferentes entre si. Mazzilli (2000) assinala que, no discurso dos professores, a proposta não foi bem recebida e cita, como fatores dificultadores, o tempo relativamente curto de implementação da proposta e a precária formação acadêmica e em serviço dos profissionais da escola, concluindo que essas questões precisam ser enfrentadas para a efetivação do projeto. Fortes (1997), embora reconheça o pouco tempo decorrido para a implementação da proposta, diz que, apesar das dificuldades e dúvidas iniciais, as modificações introduzidas na organização da escola tiveram repercussão positiva, mobilizando profissionais para discutir as alternativas mais adequadas à realização das mudanças.

A pesquisa de Carneiro (2002), que tem como foco os professores considerados protagonistas da mudança, de acordo com o discurso da Secretaria Municipal de Educação, diferencia-se dos outros dois trabalhos que discutem a representação dos professores sobre as mudanças propostas, por abordá-la a partir da análise do discurso do texto oficial. Conclui que as retóricas de mudança apresentam-se com a intenção de converter o outro para que a mudança ocorra e carregam consigo o discurso da negação do modelo que pretendem superar. Segundo a autora, o discurso da mudança veiculado pela Escola Plural pode ser analisado por um viés voluntarista, mesmo que implícito, uma vez que toma o progresso e o desenvolvimento como algo linear e harmônico. Isso porque a Escola Plural considera os protagonistas históricos – professores que participavam de um movimento de renovação pedagógica – sem problematizar as tensões que emergiam dessas experiências. Ao ouvir esses professores na pesquisa, a autora mostra que o tipo de leitura feita por eles varia de acordo com a representação que fazem de seus interlocutores – no caso, a Secretaria Municipal de Educação –, ressaltando as questões políticas presentes na implementação. Destaca, por fim, as dificuldades de se propor um projeto com características universalizantes, devido à existência de uma diversidade de posições e disposições de leituras e práticas docentes.

Quanto à posição das famílias e dos alunos, encontram-se nas publicações dois tipos de análise. Um afirma que os sentidos conferidos à escolarização foram pouco alterados pelas famílias e alunos depois da implementação da não retenção escolar. Alunos e familiares acreditam que o fim da reprovação dificulta as possibilidades de sucesso e ascensão escolar e social e conduz a uma forma mais perversa de exclusão, por permitir a continuidade dos estudos e outorgar, no término do ensino fundamental, um certificado esvaziado de valor social (Glória, 2002). O outro tipo admite que os valores e as condutas das famílias estruturam-se, predominantemente, a partir de elementos que configuram a lógica de uma “eficácia social”, ou seja, as famílias julgam que a certificação e os conhecimentos escolares são fundamentais para que

os filhos possam inserir-se no mundo contemporâneo e no mercado de trabalho. A posição em relação à eficácia da Escola Plural se diversifica, havendo um grupo de pais que se posiciona contrário ao projeto político-pedagógico e outro que lhe é favorável (Abreu, 2002). Elias de Freitas (2000) aproxima-se das análises de Abreu (2001) e acrescenta que o papel dos atores responsáveis pela implementação da política no interior das escolas corrobora a representação dos pais sobre a Escola Plural, gerando uma atitude mais ou menos hostil contra a proposta. A pesquisa de Martins (2000) destaca que a coexistência de posições favoráveis e contrárias à proposta não inviabiliza o seu desenvolvimento.

A mudança na ordenação dos tempos e espaços escolares, aspecto central da proposta de ciclo da Escola Plural, aparece como foco de análise da pesquisa de Martins (2000), que conclui, depois de estudo de caso, que os agentes têm alterado a organização dos tempos escolares, rompendo com a lógica usual dos sistemas de ensino, construindo espaços coletivos de reflexão e processos de formação continuada.

Ao analisar o currículo da Escola Plural, o trabalho de Amaral (2000) enfatiza a aprendizagem interdisciplinar e globalizada do conhecimento, organizada por uma perspectiva de contextualização do ensino por meio da "pedagogia de projetos". Ao propor uma perspectiva mais social e globalizante, preocupada com a totalidade da formação humana, o projeto não negou a necessidade dos conteúdos disciplinares. No texto oficial, considera-se que o conteúdo escolar deve ter como referência o conhecimento cultural acumulado, presente nas disciplinas. O que a autora destaca na pesquisa é que a abordagem globalizadora foi, contudo, considerada pelos profissionais como a razão da perda de referência no trabalho, revelando que eles têm dificuldade de perceber como essa proposta metodológica pode propiciar o trabalho interdisciplinar.

Elementos da conceituação de ciclos aparecem no texto de Giusta (1999), ao argumentar que eles dão sustentação à proposta de formação do educando como sujeito de direitos, sendo que devem ser respeitados seus ritmos de aprendizagem. Segundo a autora, os ciclos consistem em um meio para a democratização do ensino e instigam a reflexão acerca das dimensões sociopolíticas da escola. Em comparação com a organização seriada do ensino, os ciclos trazem em sua defesa a amplitude do dever de educar; a complexidade do processo ensino/aprendizagem e o caráter construtivo e indeterminável da relação aprendizagem/desenvolvimento.

Segundo Elias de Freitas (2000), a Escola Plural surge como um marco de política pública, que almeja repensar a educação à luz das críticas aos mecanismos de exclusão, e seu projeto passou a inspirar outras redes que introduziram o regime de ciclos em suas escolas. Seu projeto político-pedagógico também foi alvo de ampla pesquisa de avaliação, que será objeto de análise, neste estudo, na seção que aborda a avaliação de resultados e os impactos das propostas de ciclos.

3.4 Outras redes de ensino

Além das redes de ensino de São Paulo (Estado e município) e de Belo Horizonte, a bibliografia relacionada abarca, ainda que em número menor, o estudo de propostas de ciclos e sua implementação em outras redes escolares do Brasil.

Os ciclos implantados nas redes estaduais de ensino de Minas Gerais, Pará e Paraná e nas redes municipais de Blumenau-SC, Porto Alegre e Vitória da Conquista-BA são estudados em 14 textos diferentes.

Trata-se de cinco artigos publicados em revistas da área educacional, um livro, um capítulo de livro e sete dissertações de mestrado. Excetuando-se os artigos em revistas, as demais publicações explicitam os procedimentos metodológicos utilizados, o que permite constatar que a entrevista foi a técnica de coleta de informações privilegiada nos estudos, sendo utilizada a pesquisa documental como meio complementar ou inicial de busca de dados. Em sua maioria, as pesquisas podem ser classificadas como estudos de caso, que abordam poucos sujeitos, sobretudo professores, coordenadores ou técnicos da Secretaria de Educação, responsáveis pela implantação das propostas.

A dissertação de mestrado de Leite (1999) diferencia-se por não usar a entrevista como meio principal da coleta de dados; no entanto, ao definir a população para a aplicação de seus questionários, também opta por estudar o mesmo grupo de profissionais que foram selecionados como sujeitos nas outras pesquisas.

Os textos de Azevedo (1997) e Krug (2001) baseiam-se na experiência que os autores vivenciaram com a formulação e a implementação dos ciclos em Porto Alegre; o primeiro, como secretário de Educação do município, e a segunda, ao trabalhar na formação de assessores da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, de 1994 a 2000.

A pesquisa de Andrade (2002), embora tenha tomado como referência informações coletadas em uma escola da rede municipal de Blumenau, teve como objeto principal de análise a discussão dos princípios e fundamentos teóricos dos ciclos de formação, não se detendo na análise da política implementada na rede.

De maneira geral, os estudos analisados evidenciaram que as propostas dos ciclos têm se enquadrado dentro de movimentos pela democratização da educação. Em Minas Gerais, o regime de ciclos está situado no contexto das lutas políticas da década de 1980, que, naquele Estado, resultaram na eleição de Tancredo Neves para governador, pelo Partido de Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). No conjunto de textos que se reportam à rede estadual mineira, a alfabetização foi considerada uma "exigência histórica", encarregada de possibilitar à população sua efetiva participação social (João, 1990; Cangussu, 2001).

Em Porto Alegre, o contexto da implantação dos ciclos foi o da eleição da Frente Popular, em 1989, sob o comando do PT, que, entre outros eixos políticos, defendia a desprivatização e a democratização do Estado, tendo como signo desses pressupostos a bandeira do "orçamento participativo" (Krug, 2001).

Os estudos evidenciam os princípios de participação e descentralização como a tônica das propostas, seja a dos anos 1980, seja a dos anos 1990, que almejavam uma formação voltada para a cidadania. A barreira a ser superada era, então, a exclusão escolar, manifesta pelos altos índices de repetência e evasão. Nessa perspectiva, o foco das propostas voltou-se para o sucesso dos alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem, sendo que as concepções de ciclos se mostraram inseparáveis de outras discussões pedagógicas ligadas ao currículo e à avaliação.

Os textos referentes à proposta de Porto Alegre, que seguiu a trilha da experiência paulistana e da Escola Plural, demonstram a preocupação em efetivar um currículo interdisciplinar, organizado em torno de complexos temáticos construídos a partir da articulação de temas oriundos de pesquisa socioantropológica sobre a realidade social vivenciada pela comunidade com os conteúdos disciplinares, levando em conta o estágio de desenvolvimento característico de cada ciclo de idade (Krug, 2001).

Outra justificativa para a implantação das propostas, apontada nos estudos, é a possibilidade de diminuir os gastos públicos no setor. Na pesquisa que estuda a experiência de Vitória da Conquista, na Bahia (Leite, 1999), os entrevistados indicam que a implantação do ciclo básico teve como objetivo a inclusão das classes de alfabetização – que trabalham com crianças de 6 anos de idade – na contabilidade, para os repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).¹⁷ Um dos estudos que aborda o ciclo básico no Paraná (Negri, 1994) assinala que o combate à repetência teve como um de seus objetivos a diminuição do déficit público.

A respeito da forma de implantação dos ciclos, os estudos buscam demonstrar em que medida foi possibilitada a participação dos professores na construção das propostas, evidenciando que elas se originam no interior das Secretarias de Educação e são apresentadas aos professores em algum estágio de sua implantação. O I Congresso Mineiro de Educação e o I Congresso Constituinte da rede municipal de Porto Alegre são exemplos citados que demonstram, até certo ponto, a participação dos professores desde a formulação dos pressupostos da proposta.

Os estudos sobre o ciclo básico do Paraná mostram que houve um abandono da proposta inicial de implantação gradativa dos ciclos nas escolas. Com a mudança do secretário de Educação, optou-se por sua implantação generalizada a partir de 1990, sem que tenham sido asseguradas as condições básicas previstas inicialmente (Mainardes, 1995; Negri, 1994).

Como um dos maiores problemas da efetivação do regime de ciclos, a falta de acompanhamento das escolas, por parte dos implementadores, é citada em todos os estudos. Quanto às deficiências desse acompanhamento, são apontadas a ausência

¹⁷ O referido fundo, regulamentado pela Lei nº 9.424/96, prevê a redistribuição das verbas para o ensino fundamental entre Estados e municípios, conforme o número de alunos matriculados anualmente nas redes respectivas.

de condições materiais para o trabalho nas escolas e a falta de continuidade de apoio teórico-metodológico para os professores. Este segundo aspecto é abordado de várias maneiras pelos textos analisados. Na discussão sobre a resistência dos professores às inovações, argumenta-se sobre a necessidade da continuidade do apoio técnico, sendo que alguns autores entendem que as mudanças no cotidiano escolar virão com o tempo (João, 1990).

Sobre a formação de professores, sugere-se que esta não se constitua um *a priori* dos ciclos, mas que seja trabalhada desde a sua implantação. Propõe-se, também, que os temas abordados nos momentos de formação contemplem o estudo sobre o desenvolvimento infantil, o currículo, a avaliação e a organização comunitária (Krug, 2001). Também sobre esse aspecto, o texto referente à experiência de Vitória da Conquista-BA aponta as informações insuficientes transmitidas aos professores como uma das causas da incongruência entre as decisões políticas e a correspondente prática pedagógica (Leite, 1999).

Um dos estudos sobre o ciclo básico de alfabetização do Paraná mostra que a mudança do titular da Secretaria de Educação ocasionou um redirecionamento na política, negligenciando o apoio teórico aos professores (Negri, 1994). Sobre a experiência paranaense, Mainardes (1995) argumenta, ainda, que, mesmo que houvesse um acompanhamento teórico-metodológico às escolas, se esbarraria em outro problema: a contratação temporária de professores. A existência de um quadro instável de professores teria dificultado um acompanhamento mais sistemático e contínuo da implementação da proposta educacional.

O estudo referente ao ciclo básico do Pará também mostra a alternância do grupo gestor que implementou o projeto como um dos fatores da falta de acompanhamento da proposta, embora a Secretária de Educação tenha permanecido (Pinto, 1999). Do mesmo modo, Cangussu (2001) chama a atenção para esse fenômeno, ao percorrer a trajetória dos ciclos na rede estadual de ensino mineira, mostrando que, a cada mudança de governo, os ciclos eram esquecidos ou resgatados pelos gestores.

Quanto aos resultados das políticas de ciclos, os textos afirmam, de uma maneira geral, que eles não foram implementados como se propunham, e citam a falta de discussão democrática na implementação e a ausência de acompanhamento (material e teórico) como os principais determinantes desse resultado.

A partir da constatação dessas discontinuidades, alguns textos, como o que estuda o ciclo básico do Pará, concluem pela necessidade de que as propostas de ciclos sejam planejadas como projetos sociais amplos e não como forma de proselitismo de seus implementadores (Pinto, 1999).

Outros textos reconhecem que a falha no acompanhamento das propostas foi devida à desconsideração da dimensão cultural do ambiente escolar (Teixeira, 1999). Consideram que a identidade profissional dos professores (Fernandes e Franco, 2001) e as práticas consolidadas no cotidiano escolar (Krug, 1996) não receberam a devida atenção dos implementadores.

Como resultados positivos das propostas, há trabalhos que apresentam as novas práticas e discursos que se fazem presentes nas escolas. A pesquisa sobre o ciclo básico de alfabetização de Minas Gerais destaca um avanço na forma de tratar o aluno, com a melhora de sua autoestima – devido à eliminação da repetência – e o respeito ao seu ritmo de aprendizagem, mediante o oferecimento de atendimento mais individualizado, quando necessário (João, 1990).

O estudo sobre os ciclos de Vitória da Conquista pontua como práticas desenvolvidas, em decorrência dos ciclos, a nova forma de conceber o processo de conhecimento, a centralidade na aprendizagem do aluno e a busca de um novo tipo de relacionamento da escola com a comunidade (Leite, 1999).

Reportando-se às mudanças promovidas pelos ciclos, Cangussu (2001) reprova a decisão da Secretaria de Educação mineira, a qual, depois de 14 anos da implantação do ciclo básico na rede estadual, oferece às escolas a possibilidade de escolherem se querem, ou não, permanecer com o regime de ciclos. Na opinião do autor, embora o processo de implementação dos ciclos não tivesse contado com a participação desejada dos professores, as escolas já haviam se habituado a esse regime. Nesse sentido, argumenta que, mesmo quando não implantados da melhor maneira, os ciclos, ao flexibilizarem o tempo/espço escolar, colocam em questão a necessidade de flexibilizar outros elementos do fazer pedagógico, como o currículo e a avaliação, remetendo a uma nova concepção do papel da educação escolar.

Também, como aspectos positivos, o estudo de Mainardes (1995) registra que, nas escolas estaduais do município de Ponta Grossa-PR, a maioria dos alunos demonstrou significativa aprendizagem na área de Língua Portuguesa. Nessa pesquisa foi realizada a avaliação do desempenho de 104 alunos da 2ª etapa do ciclo básico de alfabetização (CBA). O resultado mostrou que 75% dos alunos foram capazes de produzir um texto considerado satisfatório, e que 74% deles conseguiram relatar as ideias básicas do texto proposto na avaliação da leitura.

Dois textos discutem os problemas de implementação dos ciclos referindo-se ao sistema capitalista. Ao detectar o êxito na desobstrução do fluxo dos alunos das antigas 1ªs séries para as 2ªs, mesmo diante de um suposto fracasso do projeto como um todo, um dos estudos sobre o ciclo básico paranaense denuncia que, com isso, apenas os objetivos de diminuição dos gastos públicos com educação, identificados como neoliberais, foram alcançados com a proposta (Negri, 1994). Um segundo estudo, desta vez sobre os ciclos de Porto Alegre, depois de defender uma melhor organização da comunidade para o êxito dos ciclos, indica o marxismo como uma perspectiva para se pensar essa organização e a estrutura escolar de maneira ampla (Krug, 2001).

Além das conclusões já referidas, o estudo das experiências aqui mencionadas permite observar como os ciclos foram interpretados em variados contextos político-pedagógicos existentes em diferentes regiões do País. Um primeiro olhar sobre a abrangência, a cronologia e as redes nas quais as propostas foram efetivadas revela que elas não ocorrem isoladamente, mas que têm a ver com as influências do contexto histórico em que estão inseridas.

Enquanto as redes estaduais citadas adotaram, a partir da década de 1980, o ciclo básico de alfabetização (CBA), que abrange os anos iniciais do ensino fundamental, as redes municipais, excetuando-se a de Vitória da Conquista, na década de 1990, apostaram em ciclos mais abrangentes.

Outras propostas de ciclos também foram implantadas em várias redes de ensino no País, no entanto não foram arroladas neste trabalho por não terem sido encontrados estudos acadêmicos sobre elas nas fontes investigadas, no período em pauta.