

AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito do Projeto *Historiografia e pesquisa discente: as monografias dos graduandos em História da UFU*, referente ao EDITAL N° 001/2016 PROGRAD/DIREN/UFU (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

O projeto visa à digitalização, catalogação e disponibilização online das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontinuos@dirbi.ufu.br.

ALEXANDRA CRISTINA DE OLIVEIRA PARREIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Centro de Documentação e Pesquisa em
História - CDHIS
Campus Stª Mônica - Bloco 1Q (Antigo Mineirão)
Av. Universitária S/Nº
Cep 38400-972 - Uberlândia - M. G. - Brasil

(DES) CAMINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
SISTEMA DE CICLOS



Uberlândia
2002

ALEXANDRA CRISTINA DE OLIVEIRA PARREIRA

*HISTÓRICO DA EXCLUSÃO ESCOLAR: (DES) CAMINHOS
DO SISTEMA DE CICLOS*

*Monografia apresentada ao Instituto de História da
Universidade Federal de Uberlândia como requisito
à conclusão do curso de Bacharelado e Licenciatura
em História.*

Orientadora: Profa. Ms. Aléxia Pádua Franco

*Uberlândia
2002*

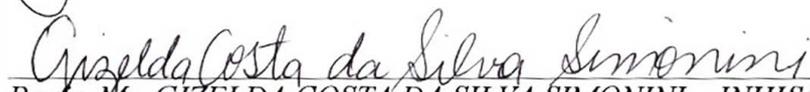
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ALEXANDRA CRISTINA DE OLIVEIRA PARREIRA

*HISTÓRICO DA EXCLUSÃO ESCOLAR: (DES) CAMINHOS DO SISTEMA DE
CICLOS*

BANCA EXAMINADORA:


Profa. Ms. ALEXIA PÁDUA FRANCO – ESEBA/UFU


Profa. Ms. GIZELDA COSTA DA SILVA SIMONINI – INHIS/UFU

Profa. Dr. MARIA VIEIRA SILVA – FACED/UFU

APRESENTADA EM 13 DE SETEMBRO DE 2002

*Aos meus pais,
irmãos, a minha avó,
ao meu esposo Edmilson,
e a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.*

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, padroeira dos excluídos. Agradeço a toda minha família que me incentivou e acompanhou todo o meu crescimento, especialmente meus pais e irmãos e esposo, que torceram por mim e financiaram os meus estudos, sem aos quais não teria conseguido chegar na reta final dessa trajetória.

Agradeço também a todos os professores que contribuíram para a minha formação, especialmente ao professor Manuel a quem guardo grande admiração, a professora Gizelda, que caminhou junto comigo nessa trajetória e a professora e orientadora Aléxia a quem atribuo todo o mérito desse trabalho pela sua competência, dedicação e amizade.

Não posso deixar de agradecer a todos os meus colegas de curso que contribuíram para o meu crescimento em especial aos meus amigos, Luciano, Suzana, Joice, André, Erondina, Sandra, Moisés, Adonile, Weila, Núcia, João Batista, Rosana e Valdiane.

Agradeço as escolas visitadas e a Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia pela abertura e recepção aos objetivos deste trabalho em especial a todas as pessoas que participaram colaborando com entrevistas.

Para finalizar gostaria de novamente agradecer a todos e dizer o quanto sou feliz por ter tido contato com essas pessoas maravilhosas a quem desejo todo o sucesso e realização.

Obrigada!

RESUMO

Este trabalho consiste, numa reflexão sobre algumas mudanças ocorridas no interior das escolas públicas de Uberlândia, que se expressaram através da implantação do regime de progressão continuada no Estado de Minas Gerais, organizando o ensino fundamental em sistema de ciclos. O interesse por esse tema surgiu pelo caráter polêmico que o mesmo adquiriu no interior da escola. Este sistema, evidenciado como alternativa na solução de problemas referentes à exclusão escolar, na década de 80, tendo em vista a abertura política e o processo de democratização do país, pela forma como vem sendo implementado pela SEE/MG não tem alcançado resultados efetivos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:	7
CAPÍTULO I: <i>A Histórica Exclusão Escolar e a Proposta de Ciclos</i>	11
CAPÍTULO II: <i>O Sistema de Ciclos e Sua Trajetória</i>	15
CAPÍTULO III: <i>Caminhos Teórico-Metodológicos da pesquisa</i>	25
CAPÍTULO IV: <i>Implantação e Implementação do Sistema de Ciclos num Regime de Progressão Continuada : o olhar docente</i>	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	40
BIBLIOGRAFIA	42
ANEXO	44

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste numa reflexão sobre algumas mudanças ocorridas no interior das Escolas Públicas Estaduais de Uberlândia, que se expressaram através do regime de progressão continuada, organizado em sistema de ciclos no ensino fundamental. Este sistema instituído pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), através da Resolução nº 8.086/97, vem de encontro com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº9.394/96, que no 1º parágrafo do artigo 23, tornou facultativo aos sistemas de ensino, desdobrar o ensino fundamental em ciclos. Desse modo, considerando as mudanças instituídas pela SEE/MG, é que este trabalho ganha significação, no sentido de investigar os objetivos e a viabilidade prática da organização escolar em ciclos no contexto atual das instituições escolares; ou melhor, suas possibilidades e limitações diante da realidade escolar.

O interesse por esse tema surgiu pelo caráter polêmico que a implantação do sistema de ciclo adquiriu no interior das escolas, principalmente devido ao regime de progressão continuada e sua forma de avaliação, gerando um desconforto em todas as partes envolvidas na implantação dessas mudanças, principalmente em relação ao corpo docente no que diz respeito à eficácia desta proposta na construção de uma educação democrática e de qualidade; como está sistematizado no conjunto de leis que regulamentam o sistema em ciclos. Além do caráter polêmico, pude constatar através da vivência na escola, atuando como professora substituta nos anos de 2000/2001, incoerências entre a dinâmica escolar e dois dispositivos legais: a nova LDB e a Resolução SEE 12/99, a qual revogou a Resolução nº8.086/97 (Instituição da Progressão Continuada), no aspecto que feria os princípios de autonomia escolar e de gestão democrática, delegando às Escolas Públicas a competência para definirem a forma de organização escolar no ensino fundamental. Ou seja, apesar do caráter democrático e autônomo, na prática diária continuávamos seguindo regras e obedecendo a normas, especialmente quando o assunto era referente à retenção de alunos: não podíamos fazê-lo mesmo quando estes não demonstravam o menor interesse pelos estudos, deixando-nos numa posição difícil em relação aos demais alunos. E ainda, a importância atribuída pela

legislação à qualidade no ensino esbarrava, na nossa vivência, em salas lotadas, professores trabalhando em dois, três cargos para garantirem suas necessidades de sobrevivência, não podendo investir em sua formação, sendo facilmente julgados como responsáveis pela precariedade do ensino, o que reduz toda uma complexidade, a deduções imediatas, descontextualizadas sem nenhum fundamento ou análises mais seguras.

Todo processo de mudança gera resistência, tanto pela insegurança diante do novo (desconhecido), quanto pelas posições políticas e ideológicas incorporadas historicamente pelos sujeitos envolvidos. Diante disso, qualquer projeto que almeje bons resultados deve levar em conta esses limites, procurando ultrapassá-los através da construção coletiva de projetos que envolvam interesses coerentes e viabilidade prática. Nesse sentido, propomos elucidar questões como: existe coesão entre a proposta e os problemas que propõe resolver? Há condições históricas e estruturais que viabilizem as mudanças pretendidas no universo escolar?

Tendo em vista os diversos referenciais que poderiam ser trabalhados dentro desta temática, privilegiamos o olhar da equipe docente, diante das mudanças pretendidas no interior das Escolas Públicas Estaduais, acreditando que este olhar nos forneça dados mais precisos e imprescindíveis quanto à coerência e eficácia desse sistema no ensino fundamental.

A seleção das escolas como também da equipe docente obedeceu aos seguintes critérios: adotamos duas que implantaram o regime de progressão continuada, as quais possuíam todos os ciclos do ensino fundamental - 1º, 2º e 3º ano do ciclo básico, 1º, 2º e 3º ano do ciclo intermediário, 1º e 2º ano do ciclo avançado; e ainda, por situarem-se em bairros distintos da cidade. Quanto à equipe docente, procuramos entrevistar um (a) professor (a) de cada ciclo considerando o seu tempo de serviço, ou seja, selecionamos aqueles (as) que vivenciaram tanto a organização escolar em séries, quanto à implantação deste novo sistema organizado em ciclos.

Além dos depoimentos feitos nas escolas, contamos também com um depoimento realizado no interior da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, representando a equipe pedagógica que auxilia o trabalho de implantação e implementação do ciclo nas escolas. Esta entrevista é importante,

na medida que revela uma visão mais global desse processo, já que a entrevistada, em sua função, procura estabelecer a conexão entre a SEE/MG e as escolas.

Para a concretização deste trabalho, realizamos antes, um estudo sobre a proposta oficial de Minas Gerais do sistema de ciclo, recuperando seus fundamentos e intenções enquanto projeto. Para isto, utilizamos a legislação que regulamenta a organização do tempo escolar em ciclos, bem como o material divulgado e distribuído pela SEE/MG (cartilhas, cadernos, revistas...), além de uma bibliografia atual que referencia esta temática.

Finalmente, confrontamos esta proposta e as entrevistas realizadas, no intuito de perceber a coerência desta com a realidade escolar, buscando conhecer as condições em que foram implantadas as mudanças, como também, a forma com que vêm sendo materializadas.

Este trabalho é composto por quatro capítulos, sendo o primeiro intitulado *A histórica exclusão escolar e a proposta de ciclos*, onde recuperamos o contexto histórico de elaboração dessa proposta, no início da década de 80, quando o Brasil passava por um processo de redemocratização que incluía as discussões de como tornar a escola pública menos excludente, garantindo não só o acesso da maioria da população à escola, mas também, a sua permanência.

No segundo capítulo, *O sistema de ciclos e sua trajetória*, através da legislação estadual que regulamenta este sistema, recuperamos a trajetória de sua implementação, seus princípios de organização escolar, como projeto político do governo de Minas Gerais.

O terceiro capítulo, cujo título é *Caminhos teórico-metodológicos da pesquisa*, caracteriza-se por constituir um referencial teórico diversificado, o qual nos auxiliará na análise das entrevistas realizadas com os professores. Utilizamos o conceito de *ciclos plurianuais* de PERRENOUD (privilegamos este, pelo fato de se caracterizar um estrangeiro, portanto externo as ideologias veiculadas no país), as considerações ao termo *qualidade* feitas em GENTILI, o conceito de *mal-estar docente* em ESTEVES e o conceito de *cultura escolar* apresentado em TEIXEIRA.

No quarto e último capítulo, *A implantação e implementação do sistema de ciclos no regime de progressão continuada: o olhar docente*, onde privilegamos o olhar docente sobre as mudanças implementadas pela SEE/MG.

Enfim, esperamos que esta investigação sobre o polêmico sistema de ciclos, implantado nas escolas estaduais de MG, subsidie a ação-reflexão-ação dos profissionais da educação preocupados em construir uma escola pública verdadeiramente democrática e de qualidade capaz de formar o cidadão crítico e ativo.

CAPÍTULO I

A HISTÓRICA EXCLUSÃO ESCOLAR E A PROPOSTA DE CICLOS

O que nos interessa neste primeiro capítulo é fundamentalmente recuperar o sistema de ciclos e o regime de progressão continuada no espaço e tempo em que foram produzidos. Tal objetivo exige uma breve caracterização do que venha a ser ciclo conforme a proposta da Secretaria de Educação de nosso estado.

Na cartilha, *Conheça o CBA: Ciclo Básico de Alfabetização* distribuída pela Secretaria de Educação de Minas gerais, ciclo é definido da seguinte forma:

O ciclo, no caso da aprendizagem escolar, é uma modalidade, diferente da seriação, de organizar a escolaridade, de forma bastante flexível, ampliando o tempo para que a criança seja capaz de vencer o processo de alfabetização, respeitados o seu ritmo e necessidades próprios (SEE/MG, 1997, p.5).

Partindo deste conceito, podemos caracterizar pelo menos três pontos importantes a respeito do ciclo: primeiro, é uma organização feita no interior da escola; segundo, essa organização se fundamenta num tempo maior para verificação do desempenho dos alunos e, em terceiro lugar, esse tempo está diretamente relacionado às condições do aluno.

Antes de conhecer e discutir o sistema de ciclos, é necessário minimamente entender porque ele chegou às escolas. Para isto, faremos um estudo procurando refletir sobre as questões postas no contexto de sua elaboração, que justificaram esta alternativa como forma de organização escolar.

Uma abordagem interessante e significativa às questões encaminhadas por este trabalho, como também a título de contextualização, encontra-se em PATTO (1996). Em suas análises sobre o fracasso escolar, a autora faz um levantamento histórico, recuperando a escola dentro de um projeto político de estado, iniciado no século XIX. De acordo com seus estudos, a nova ordem social dominante neste século era determinada pelos ideais iluministas, ideais liberais advindos da Revolução Francesa, os quais pregavam uma igualdade de oportunidade em detrimento de uma desigualdade hereditária e, ideais nacionalistas verificados na luta pela consolidação dos Estados Nacionais, sendo este último o principal responsável pela concretização do ideal de escola pública. Dentro deste contexto

de referência, a autora, através de uma revisão literária sobre o fracasso escolar, recupera as concepções teóricas predominantes nestas pesquisas, nos dois últimos séculos, afirmando que “no nível das idéias, a passagem sem traumas da igualdade formal para desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das desigualdades *sociais* em desigualdades *raciais*, *personais* ou *culturais*” (p.29). Através dessa afirmação, podemos constatar que o contexto sócio-econômico do aluno ou grupo analisado não era considerado pelas análises do fracasso escolar até os anos 70, ou seja, o insucesso deste(s) era inerente a ele(s), à raça considerada inferior, às deficiências físicas ou psíquicas ou ainda pela sua deficiência cultural ou de seu grupo.

Contudo, ainda de acordo com PATTO, durante a década de 70, uma nova abordagem ganha as atenções dos pesquisadores no Brasil. Os fatores denominados intra-escolares (aspectos estruturais, funcionais e dinâmicos) tornaram-se objeto de estudos e análises no contexto do processo escolar, e em pouco tempo se juntaram aos fatores responsáveis pelo fracasso dos alunos. Agora, não eram apenas as condições do aluno que interferiam no seu aprendizado, mas também às condições do processo escolar, seja pela sua estrutura física e material ou pela sua inadequação à clientela. Enfim, a questão do fracasso escolar passou a ser analisada também como um fator inerente à escola, porém a relação que esta estabelecia com a sociedade dentro de um contexto sócio-político e econômico continuava fora das pesquisas.

Uma outra abordagem que irá nos ajudar, levando em conta os propósitos deste trabalho, encontra-se em OLIVEIRA (1999), que ao considerar a relação economia e educação, fornece-nos uma periodização interessante, procurando visualizar as ações públicas no campo educacional brasileiro: “1º referência: anos 50 até meados de 70 - Educação e desenvolvimento; 2º referência: meados de 70 até final dos 80 – Educação e democracia; 3º referência: anos 90 - Educação e equidade social” (p.69). A partir dessas referências, a autora aponta-nos algumas questões que são condizentes a estes períodos.

De acordo com o primeiro período, acreditava-se que quanto maior fosse o grau de escolaridade, maior seria o desenvolvimento tecnológico do país. Nesse sentido, a educação formal era vista tanto como meio de crescimento do país, quanto da classe trabalhadora elevar o seu nível social.

O segundo período é marcado por dois momentos: primeiramente pela sua característica autoritária atribuída ao regime militar implicando, na instituição escolar, toda uma relação de poder hierárquica e antidemocrática que esse regime sugeria. Aliado a esta postura, estava em voga os pressupostos da chamada administração científica do trabalho, que dissociava o planejamento da execução, priorizando o papel do especialista. Tendo esse dado como referência, vejamos como se dava a organização escolar: para garantir resultados efetivos (numa perspectiva economicista), a instituição era composta por postos de chefias localizados no topo de uma hierarquia (diretor, supervisor, especialista) e responsáveis por planejar o currículo e controlar através de uma disciplina rígida o funcionamento da escola. Na base, ficavam os postos de execução (professores), responsáveis em transmitir um conhecimento pronto e acabado. Ou seja, através da divisão do trabalho, buscavam a eficiência, evitando o desperdício de tempo e força de trabalho. Assim, a instituição escola 'funcionava' num ritmo acelerado com hora/aula variando de 40 a 50 minutos, numa seqüência ininterrupta, como numa fábrica, quebrada apenas por um instante de descanso num intervalo de 10 a 15 minutos.

Em seguida, esse período caracterizou-se pela desestruturação do regime militar, impulsionado por manifestações públicas em nome da liberdade e da democracia, uma luta contra a opressão e a favor do exercício de cidadania. Momento em que foi levantada a bandeira da educação pública, gratuita e para todos. Nesse sentido, organizações sociais denunciaram o caráter excludente do sistema escolar, tanto quanto ao acesso como também em relação à permanência do aluno na escola, através de formas 'autoritárias' de ensino e avaliação, ou seja, padronizadas e homogeneizadas, incompatíveis com a diversidade dos alunos como também com os objetivos democráticos.

Quanto à década de 90, a tendência tem apontado para uma mediação entre as duas referências anteriores, ou seja, uma educação voltada para as exigências atuais do mercado de trabalho, onde o conhecimento técnico perde a sua importância e são valorizadas novas competências, fundamentadas em um processo de produção flexível e adaptável ao mercado globalizado, e ainda uma concepção básica de educação voltada para a inserção do indivíduo na sociedade enquanto cidadão. Neste contexto, a expressão equidade, apresenta-se em termos

de discurso e ações públicas como uma forma de atenuar as desigualdades sociais, promovendo o que chamam de justiça social. Observe que, neste momento, partindo das considerações feitas por PATTO, podemos perceber o contexto sócio-político e econômico sendo considerado nas ações públicas educacionais.

O fato das pesquisas sobre o fracasso escolar nos anos 70 considerarem não apenas as características individuais dos alunos, mas também os fatores intra-escolares como responsáveis pelo fracasso escolar, e ainda, as lutas dos anos 80, que denunciaram o caráter excludente da escola devido às formas padronizadas de ensino e avaliação, influenciaram a criação de propostas alternativas (o ciclo é uma delas), como um meio de garantir não só o acesso, mas a permanência do aluno na escola.

Nos próximos capítulos, analisaremos a trajetória de implantação e implementação desta proposta de ciclo no estado de Minas Gerais, observando seus limites e possibilidades para romper com a educação excludente e autoritária, denunciadas nos levantamentos literários, feitos por PATTO e OLIVEIRA.

CAPÍTULO II

O SISTEMA DE CICLOS E SUA TRAJETÓRIA

Para compreendermos o regime de Progressão Continuada, organizado no sistema de ciclos instituído pela Resolução SEE nº 8.086/97, é necessário recuperarmos a trajetória desta proposta, mesmo porque, ela foi construída ao longo dessas duas últimas décadas.

De acordo com a legislação da SEE/MG, que regulamenta a implantação do sistema de ciclos no Estado, a origem do ciclo remonta ao início da década de 80, sendo evidenciada no Congresso Mineiro de Educação de 1983, o qual resultou na Resolução SEE nº 5.231, de 7 de dezembro de 1984. Esta institui o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), na rede Estadual de Ensino, aglutinando objetivos e atividades da 1º e 2º séries do ensino de 1º grau, em dois anos letivos ininterruptos, no intuito de ampliar as oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, através de uma prática educativa renovadora que assegurasse uma base de conhecimentos e habilidades indispensáveis à continuidade dos estudos. Para isso, procurou-se realizar uma flexibilização da organização curricular, visando o desenvolvimento gradual e progressivo de um processo de alfabetização, vinculando às características sócio-culturais dos alunos, procurando atenuar os índices de evasão e repetência¹ nas séries iniciais do ensino de 1º grau.

Apesar desse sistema de ciclos não ter se enquadrado no regime previsto na Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG), no uso de suas atribuições, resolveu através da Resolução nº322, de 7 de fevereiro de 1985, autorizar a implantação do CBA, em caráter experimental por quatro anos a partir do ano letivo de 1985, tendo em vista a importância dessa iniciativa como forma de resolver os problemas causados pela relação entre a estrutura escolar e o índice de evasão e repetência (fracasso escolar). Neste período foram feitos diagnósticos, através de relatórios periódicos recolhidos das escolas, pela SEE/MG e encaminhados ao CEE/MG responsável

¹ No ano de 1980, o índice de reprovação do Estado, situou em torno de 40%, sendo que, dentre os 722 municípios do estado, 427 ou mais da metade apresentavam índices superiores a estes. (SEE/MG, 1987)

pela avaliação do sistema de ciclo, quanto à validade e conveniência do prosseguimento deste sistema.

Uma cartilha distribuída pela SEE/MG em 1987, intitulada *Subsídios para o Planejamento Curricular do Ciclo Básico de Alfabetização*, fornece-nos detalhes interessantes das concepções norteadoras desta proposta, bem como suas intenções e desafios para que seus objetivos se efetivassem. Vejamos abaixo a noção de currículo veiculado pela proposta:

Pensar em currículo é pensar em tudo que acontece na escola. Num sentido amplo, todas as responsabilidades da escola podem ser consideradas como currículo.

Nesse sentido, temos que nos preocupar basicamente com: os objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos de ensino; com os meios e recursos físicos, materiais e financeiros necessários à sua implementação; com as pessoas e as relações que estas estabelecem entre si, dentro da escola, para desempenhar suas funções. (SEE/MG, 1987, p.5).

E ainda,

Estamos preocupados e tentando encontrar pistas para subsidiar as escolas no planejamento de currículos coerentes com a realidade em que atuam.

Para isso teremos que necessariamente enfrentar alguns problemas, que vêm interferindo no processo ensino-aprendizagem e são apontados como fatores que têm contribuído para o fracasso escolar, nas séries iniciais do 1º grau.

Estes problemas referem-se principalmente à seriação do ensino; número de alunos por turma; educadores e relações de trabalho na escola; recursos físicos, materiais e financeiros; programas e materiais de ensino. (SEE/MG, 1987, p.5)

A partir dessas colocações, podemos perceber minimamente os percalços que esta proposta teria que enfrentar, principalmente se considerarmos as condições políticas, sócio-econômicas e culturais estabelecidas naquele momento, onde de imediato rompia-se com o poder autoritário da ditadura militar, mas, não com relações hierárquicas estabelecidas historicamente nas escolas. Desta forma, almejar uma democratização do ensino implicava a construção de novas relações sociais e condições de trabalho, no interior das escolas que até o momento tinham sido pouco vivenciadas pelos rumos e opções tomadas pelos indivíduos e /ou sociedade em sua trajetória histórica.

Como podemos observar, o sistema de ciclo não veio apenas como uma mudança da organização escolar em séries. Ele veio revestido de novas concepções ou visões de mundo, onde a educação assume um outro papel, o de formar o cidadão e não simplesmente instruí-lo. Na Instrução nº 001/85 podemos

visualizar essa nova concepção, observando algumas de suas considerações no intuito de transformar práticas e valores. Vejamos:

A forma pela qual a escola vem processando a avaliação tem evidenciado a necessidade de serem renovadas as práticas educativas. Trata-se de determinada prática de avaliação que tem centrado mais nos resultados cumulativos do que no processo de obtenção desses resultados; estimulando a competição e o individualismo; privilegiando um determinado padrão cultural sem levar em conta as experiências dos alunos; discriminando e hierarquizando os alunos segundo suas condições sócio-econômicas e culturais.

Entende-se que essa prática deve ser reformulada, concebendo a avaliação como um dos recursos de uma educação que se ocupa da totalidade da pessoa do aluno.

Na escola isso se traduz fundamentalmente em possibilitar a todos os alunos o acesso ao conhecimento sistematizado, ao lado da formação de atitudes e do desenvolvimento de habilidades que lhes permitam viver, conviver e participar ativamente da vida social, econômica, política e cultural do Município, do Estado e do País (SEE/MG, 1987, p 40).

Vejamos também o conceito de avaliação concebido por essa proposta:

A avaliação da aprendizagem é um processo contínuo e dele devem participar especialistas, professores e alunos. A avaliação contínua é aquela que o professor faz ao longo do ato educativo e constitui parte integrante do processo ensino-aprendizagem: avalia antes de iniciar uma noção nova para verificar os pré-requisitos e estabelecer as ligações e associações indispensáveis à assimilação do conhecimento; avalia para redirecionar o processo de ensino às situações novas ou às dificuldades apresentadas pelos alunos e avalia para verificar o grau que foram alcançados os objetivos propostos (SEE/MG, 1987,p.43).

Através dessa nova concepção, retratada principalmente através do conceito de avaliação concebida por esta proposta, conseguimos demonstrar a relação desta com os ideais democráticos originados neste período, os quais exigiam uma nova formação e atuação dos profissionais da educação.

Continuando nossa discussão sobre este sistema de ciclos e sua trajetória, após seu período de experiência, a SEE/MG divulgou, através do Parecer nº 91/90, o resultado das observações feitas pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, a respeito da validade do sistema através do CBA. Nesse sentido, observe o conteúdo desse parecer:

A seguir, o documento apresenta aspectos positivos e também os negativos apontados no Relatório de Avaliação e conclui: “- Tendo em vista o que foi explicitado, somos pela continuidade do CBA. Embora cientes das contradições entre a proposta e o operacionalizado, constatamos que a estratégia Ciclo Básico significou um avanço em termos de proposta político-pedagógica em relação à seriação - Solicitamos a preservação do CBA, acompanhado de medidas político-administrativas, gradativamente, enfatizando-se que em curto prazo, se intensifique o plano de capacitação

dos profissionais envolvidos na alfabetização, já contida no PGT/90” (SEE/MG, 1990). (grifo nosso).

A partir da análise do teor dessa conclusão verificamos que apesar das contradições entre a proposta e a sua operacionalização, o CEE/MG optou por sua continuidade por considerá-la um avanço político-pedagógico. A seriação dissociava a política da prática pedagógica², onde os professores considerados neutros, representavam os técnicos de um conhecimento pronto e acabado, competindo ao especialista, planejar a melhor forma desse conhecimento técnico ser transmitido. Dessa forma, de acordo com o Conselho, a proposta do CBA era válida porque recuperava o caráter político da ação pedagógica, quebrando a dissociação entre planejamento e execução. Realmente um avanço em relação à seriação.

Vejam os pontos negativos e positivos que este parecer nos aponta:

Aspectos positivos:

- continuidade da aprendizagem, oportunizando a não repetição mecânica da série;
- atendimento de acordo com o nível de aprendizagem;
- o CBA provocou uma reação nos professores, porém, na prática, não houve mudança significativa;
- maior tempo para alfabetizar;
- diminuiu a reprovação; maior assiduidade dos alunos;
- permanência do professor com a turma;
- ênfase que se dá à leitura e escrita, desenvolvimento da linguagem oral;
- maior participação dos professores na busca de uma postura pedagógica;
- debates, reuniões, encontros, levando os professores a refletirem sobre o processo ensino-aprendizagem;
- resgate da função social e política da escola;
- sistema de avaliação mais centrado no processo de aprendizagem.

Aspectos negativos:

- troca de professores;
- salas com muitos alunos;
- não continuidade do professor com a turma;
- rendimento menor na 3ª série, aumento do índice de reprovação;
- ausência de notas para informar aos pais;
- a não sustentação da proposta por parte de sistemas;
- falta de cursos para atualização dos profissionais e de material informativo, com mais frequência;
- ocasionou uma certa acomodação do professor;

² Neste contexto a indústria do livro didático ganhou terreno e força concorrendo com os próprios professores no mercado de trabalho.

- falta de compromisso do professor em continuar o processo nas séries seguintes;
- falta de tempo para reuniões;
- falta de organização na implantação do CBA;
- não cumprimento do que estava previsto na Resolução;
- dificuldade do professor em aceitar a variedade lingüística do aluno;
- alteração do quadro de pessoal da escola;
- descaso dos órgãos competentes em proporcionar outras mudanças que ajudaria o desenvolvimento da proposta;
- excesso de burocracia no preenchimento de papéis;
- professores resistentes aos princípios políticos da proposta (SEE/MG, 1990)

Observemos o terceiro item, dentre os aspectos positivos: “O CBA provocou uma reação nos professores, porém na prática não houve mudanças significativas”. Esse item, pela lógica, deveria estar incluído também entre os aspectos negativos, porque, considerando o seu teor, concluímos que as relações e práticas no interior da escola continuavam as mesmas da época da seriação. Relacionando os diversos itens dos aspectos positivos com os itens dos aspectos negativos, verificamos diversas contradições interferindo na concretização da proposta, quando por exemplo, alguns dos vários itens apresentados como positivos são também apontados como negativos. Por exemplo, dentre os pontos positivos temos “permanência do professor com a turma”, já dentre os pontos negativos, encontramos “não continuidade como a turma”. Da mesma forma, enquanto num destes aspectos aponta para maior participação dos professores na busca de uma postura pedagógica, no outro se coloca “ocasionou uma certa acomodação nos professores”. Além disso, um aspecto positivo aponta para debates, reuniões, encontros, levando os professores a refletirem sobre o processo ensino-aprendizagem, enquanto o aspecto negativo retrata a falta de tempo para reuniões. Enfim, incoerências que revelam as limitações da proposta dentro do contexto escolar, que vão desde condições estruturais até relações humanas, nesse espaço.

No item negativo, especificamente o que diz “ocasionou uma certa acomodação nos professores”, podemos relacioná-lo com as observações feitas por PATTO, associando essa acomodação à tradição de relacionar o fracasso/sucesso escolar a fatores simplesmente inerentes à clientela. Isto é, os professores, mantendo o entendimento de que o fracasso escolar é responsabilidade exclusiva do aluno (de sua deficiência cultural, de sua desestruturação familiar, etc.), não vêem necessidade de criar novas estratégias metodológicas, de construir um

diferente processo de ensino-aprendizagem, para favorecer um melhor desenvolvimento de seu aluno (o que o sistema de ciclos favorece) para que ele aprenda as habilidades necessárias à sua faixa escolar. Enfim, muda-se a estrutura organizacional da escola, mas as relações professor-aluno permanecem quase as mesmas.

Contudo, ainda em relação ao Parecer nº 91/90, observemos o pronunciamento do CEE/MG:

Até 31/12/89 essa estratégia foi utilizada como experiência pedagógica, com acompanhamento, orientação e avaliação da Secretaria, das Delegacias de Ensino e das próprias escolas. Já não tem sentido continuar o trabalho a título de experiência, pois o período de cinco anos deve ter sido suficiente não só para um melhor conhecimento, avaliação e correção da estratégia, como também para uma decisão à melhor maneira de alfabetização.

A seguir,

Para que as escolas da rede estadual continuem a praticar a estratégia Ciclo Básico de Alfabetização, após todo esse tempo de experiência pedagógica - orientada, acompanhada e avaliada - não é necessária nova autorização deste Conselho, pois já não se trataria de uma experiência mas de uma estratégia já experimentada e aprovada pela maioria das escolas, ainda que cada uma a sua maneira. Assim, pode a Secretaria de Estado de Educação, pela Superintendência Educacional e Diretoria de ensino de 1º Grau, decidir quanto à sua conveniência e oportunidade de orientar as escolas de sua rede no sentido de darem continuidade às atividades escolares da 1ª e 2ª série do ensino de 1º grau sob a forma de Ciclo Básico de Alfabetização, com as correções que o Relatório de Avaliação sugere, especialmente quanto às providências indispensáveis ao estabelecimento das condições que se fazem necessárias à execução do plano pedagógico das escolas (SEE/MG, 1990).

Como vimos, a partir desse momento, apesar de todas as suas incoerências com a realidade escolar, o sistema de ciclo ganha autonomia, deixando de ser apenas uma experiência, podendo ser utilizada como estratégia pedagógica; estratégia considerada viável pelo conselho, tendo em vista a execução de um plano pedagógico escolar. Além disso, uma estratégia carregada de concepções históricas renovadas, que interferirão em sua implantação e implementação na rede estadual de ensino em Minas Gerais como poderemos observar a seguir.

Em 1996, através da Resolução nº 7.915, a estratégia do Ciclo Básico de Alfabetização é estendida à 3ª série do ensino fundamental. Esta, aponta-nos algumas questões interessantes a respeito da trajetória do sistema de ciclos. Dentre as considerações utilizadas a favor do prosseguimento desta estratégia, bem como a de sua extensão à 3ª série destacamos as seguintes:

- os compromissos da atual administração da Secretariada Educação de Minas Gerais voltados fundamentalmente para a satisfação das necessidades de uma aprendizagem de qualidade do aluno-cidadão, com direito à vaga tanto quanto à permanência bem sucedida no processo de escolarização;
- os indicadores, apontados em estudos e pesquisas, de que a pratica da retenção de alunos na escola pública, além de não contribuir para os ganhos do aluno no processo de aprendizagem, atua como fator de desmotivação que interfere em sua auto-estima, em seu propósito de prosseguir nos estudos, decorrendo, daí, a defasagem idade/série, o congestionamento do fluxo escolar, a desistência e o abandono da escola;
- a evidência de que, não obstante o grande empenho da Secretaria, 106.250 alunos, com mais de 3 anos de escolaridade, continuam retidos no CBA, conforme dados da matrícula efetiva de 1996, na rede estadual de ensino;
- a decisão da Secretaria pela retomada definitiva do Ciclo Básico de Alfabetização, em contexto mais favorável do ponto de vista político-pedagógico, organizacional e material objetivando cumprir os compromissos assumidos com a alfabetização e a universalização do Ensino Fundamental, expressos no Plano Decenal de Educação para Todos;
- o esforço da secretaria em dotar as suas escolas de padrões básicos de funcionamento, assegurando-lhes as condições necessárias para um ensino mais eficiente e uma aprendizagem mais significativa;
- a política de equidade que atualmente tem presidido a definição de critérios para a distribuição de recursos, privilegiando as escolas situadas em locais e regiões menos favorecidas;
- a prospectiva político-educacional da Secretaria de flexibilizar, de forma gradual e progressiva, o atual regime escolar seriado em todo o Ensino Fundamental, na rede pública estadual de Minas Gerais (Resolução nº 7915, SEE/MG, 1996).

A partir dessas considerações, podemos verificar que o sistema de ciclo foi encabeçado pela SEE/MG, como uma proposta de política pública, ao ser retomado e apontado como um caminho positivo e efetivo aos desafios da democratização no ensino. Observemos aqui também, como vimos anteriormente em OLIVEIRA e PATTO, que o significado da expressão equidade social manifestada no documento, já aponta para os temas referentes a fatores econômicos políticos e sociais interferindo no processo de inclusão escolar. No entanto, apesar dessa nova postura encontramos indícios de incoerência na implantação e implementação desse sistema. Ao compararmos a segunda e a terceira consideração, citadas acima, detectamos tais incoerências. A segunda denuncia os problemas da prática de retenção existente no sistema de seriação (desmotivação dos alunos, congestionamento de fluxo escolar, evasão, além é claro do ônus ao Estado). No entanto, a terceira mostra como, mesmo após a implementação do CBA, o problema de retenção permaneceu, sendo apenas adiado por um ano – não mais na 1ª série, mas no final do CBA (segunda série do sistema anterior). E apesar disso,

senão por isso, a resolução propõe a flexibilização gradual e progressiva da organização escolar em série para ciclos em todo o ensino fundamental.

Contudo, a Resolução nº 8.086, de 14 de novembro de 1997, contrariou essa perspectiva, instituindo de um ano para outro e não de forma gradual e progressiva, a extensão do sistema de ciclos às séries seguintes do ensino fundamental. Ou seja, o sistema de ciclos que era restrito ao CBA em 97 (1ª a 3ª série do ensino fundamental), em 98, estendeu, a todas as outras séries do ensino fundamental (4ª a 8ª série) o regime de progressão continuada no estado de Minas Gerais, que se organizou em dois ciclos: um primeiro ciclo abrangendo os quatro primeiros anos, e o segundo, os quatro anos finais. Vejamos a justificativa³ dessa medida:

Mudar todo um sistema solidamente estabelecido na cultura escolar não é uma tarefa simples e não poderá ser feito de um momento para outro. No entanto, há mudanças que podem ser feitas e efetivadas porque recaem no círculo da responsabilidade de cada um de nós e se referem mais a mudanças e disposições interiores que a alterações nas condições externas em que o trabalho educativo se realiza. (SEE/MG, 1997)

Verificando o teor desse discurso, podemos observar que ele é contraditório em si mesmo, quando diz entender que uma mudança cultural não acontece de um dia para o outro, apesar do mesmo, só existir como justificativa a essa medida autoritária de imposição do regime de progressão continuada sem respeitar a dinâmica escolar. E ainda, quando joga a responsabilidade de qualquer problema relacionado a tal medida sobre os professores, apontando que essa mesma medida não interferirá no andamento das atividades dentro das salas de aulas, e mesmo que interfira, esse problema não será de competência da SEE/MG, por se tratar de um problema ocorrido dentro da mesma. Ou seja, joga toda responsabilidade dessa medida considerada autoritária, por não respeitar o tempo histórico de amadurecimento dessa proposta, em cima do professor. Aqui também há uma contradição com o termo equidade apresentado na Resolução nº7.915/96, pois quando a mesma considera a interferência do fator político-social e econômico na aprendizagem do aluno, este último documento tem um argumento extremamente limitado ao privilegiar as disposições internas dos profissionais da educação para que as mudanças ocorram.

³ A título de informação, essa justificativa é composta de doze páginas.

Porém, em virtude do que está disposto na Constituição Federal, na Constituição do Estado de Minas Gerais, nas Diretrizes Curriculares, e principalmente na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a Resolução nº 8.086/97 foi revogada pela Resolução nº 12/99, pois a mesma feria a descentralização das decisões, a autonomia e a gestão democrática da escola. Atribuiu-se então, a cada escola, a responsabilidade de reexaminar a proposta adotada e fazer a sua “opção”. Já na Resolução nº 006 de 20 de janeiro de 2000, essa “autonomia” fica novamente limitada quando esta dispõe sobre a organização do Ensino Fundamental em ciclos e/ou em séries, nas escolas estaduais do estado de Minas Gerais, dispondo o seguinte: o sistema de ciclos deve se organizar em três etapas: Ciclo Básico (três anos), Ciclo Intermediário (três anos) e Ciclo Avançado (dois anos), e basear-se em um processo de avaliação de caráter sistêmico, contínuo e qualitativo, assegurando o processo de ensino aprendizagem. Na organização em série, a matrícula deve ser efetivada anualmente na série correspondente, e o processo de avaliação deverá ser sistemático e contínuo. Quer dizer, apesar da opção e do caráter autônomo, mesmo na seriação, a lei aponta para a não retenção do aluno, para a progressão continuada tanto no ciclo quanto na série.

Além destas contradições internas, apontadas até o momento no processo de implantação do sistema de ciclos em Minas Gerais, ele ainda encontra barreiras externas como a municipalização do ensino. Isto é, conforme a nova LDB de 1996, a União, os Estados e os municípios devem dividir responsabilidades em relação à educação escolar. Em Uberlândia, a responsabilidade pelo ensino fundamental dividiu-se entre as escolas municipais e estaduais. As primeiras ficaram encarregadas de cuidar do equivalente a antiga 1ª a 4ª séries, com o atendimento podendo ser prolongado às outras séries do ensino fundamental conforme as necessidades da comunidade e os recursos. As últimas ficaram com o atendimento da antiga 5ª a 8ª séries, prolongando esse atendimento ao ensino médio. Desta maneira, a proposta de ciclos fica fragmentada, pois, na maioria das escolas estaduais não há o ciclo básico e nem o primeiro ano do ciclo intermediário (4ª série), já que este período de escolaridade está mais concentrado nas mãos do município que se organiza conforme a seriação.

Este processo de municipalização do ensino enquadra-se numa política neoliberal baseada em reformas de estado, estabelecendo conforme PERONI (2000, p. 51-68), a contradição entre estado máximo nos assuntos que dizem respeito ao mercado e mínimo nas questões de políticas públicas, onde os discursos da descentralização/centralização se tornam contraditórios. Onde, descentraliza-se responsabilidades (estas podendo ser tomadas pela iniciativa privada), porém a direção, o controle continua sendo centralizado, para que os “objetivos” sejam controlados.

Maiores discussões sobre as implicações da trajetória de implementação do sistema de ciclos em Minas Gerais no contexto escolar, bem como os limites e possibilidades dessa proposta, serão apresentadas no quarto capítulo deste trabalho, onde privilegiamos o olhar da equipe docente.

CAPÍTULO III

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo consiste numa apresentação teórica/metodológica que vai subsidiar e fundamentar a análise das fontes desta pesquisa, que tem o intuito de colaborar com possíveis discussões acerca dos problemas enfrentados hoje no âmbito escolar organizado em sistema de ciclos e na tentativa de encontrar soluções coerentes com os interesses e necessidades de toda comunidade escolar.

O nosso tema refere-se à implantação do sistema de ciclo, num regime de progressão continuada, nas escolas estaduais do município de Uberlândia. Nesse sentido, como mencionamos em capítulos anteriores, de acordo com as legislações do estado de Minas Gerais, atualmente o sistema de ciclos organiza-se em três etapas: o ciclo básico composto pelos três primeiros anos, o ciclo intermediário também composto por três anos e o ciclo avançado que corresponde aos dois últimos anos do ensino fundamental. Desta forma, para analisarmos a sua implantação, bem como sua implementação, utilizaremos o conceito de *ciclos plurianuais* formulado por PERRENOUD (2002, p.35-59)⁴, acreditando que este pode nos auxiliar na análise da coerência da proposta veiculada pela SEE/MG.

De acordo com PERRENOUD, “um ciclo de aprendizagem não é um fim em si mesmo”, ou seja, ele tem um objetivo claro e definido, qual seja, flexibilizar o tempo/ espaço de aprendizagem. Isso quer dizer que através de outro sistema essa aprendizagem não aconteça? Não. Quer dizer que, dentro de um novo contexto político-social de abertura política a democracia, esse sistema de ciclo aparece como opção, uma alternativa de superação ao que existia, a seriação, caracterizado naquele momento, pela sua organização excludente. Portanto, contrário aos interesses democráticos, onde a formação do cidadão, ou seja, a formação de um indivíduo participativo e transformador era prioridade. Contudo, um ciclo de aprendizagem não garante o avanço do aluno, podendo inclusive ignorado de objetivos e contexto, constituir num retrocesso. O sistema de ciclo não é nada mais do que um espaço/tempo de organização da aprendizagem, diante de uma nova

⁴ A título de informação, este autor foi utilizado como referencial teórico nas provas realizados em 2001, referentes ao Concurso Público na área de educação em Minas Gerais.

realidade em educação⁵. Desta forma, o sistema de ciclo representa um novo caminho nessa direção, onde diferentes dispositivos pedagógicos e de observação formativa (avaliação) devem ser elaborados; ou seja, procurar novas maneiras de transmitir, construir e avaliar o conhecimento, objetivando a formação de indivíduos ativos que possam constituir uma democracia de fato, através da habilidade de apropriar-se criticamente dos saberes acumulados historicamente. Portanto, esses objetivos devem ser bem estruturados e coerentes com a prática pedagógica, constituído em contrato entre professores, alunos e pais. Para o sucesso desse sistema, mais do que antes⁶, é necessário e coerente formar uma equipe pedagógica estável e competente, para que esses objetivos sejam alcançados; ou seja, estável para garantir o compromisso e a responsabilidade com o seu trabalho; competente, estabelecendo diálogo entre a prática e a teoria, o que só é possível através de uma formação continuada fundamentada em pesquisas.

As discussões feitas em torno da expressão *qualidade*, apresentadas em GENTILI (1997), também serão utilizadas como referencial teórico em nosso estudo. Segundo o autor, o termo qualidade sempre foi uma preocupação no mundo dos negócios, porém mudou de significado a partir da crise do regime de acumulação fordista, quando o mercado se tornou diversificado e diferenciado exigindo dos empresários novas estratégias para garantirem a competitividade (crise do capitalismo). Nesse contexto, de economia globalizada, é que esse termo muda de sentido, atendendo a subjetividade e o interesse do consumidor. Contudo, quando esse processo de ajuste e adaptação ao mercado é inserido ao campo das políticas públicas, tornou-se profundamente negativo, pelo seu caráter antidemocrático e dualizante, ou seja, ao mesmo tempo, que o “governo” busca favorecer a criação de um mercado competitivo, estabelece relações contrárias aos interesses coletivos, retirando recursos desses para investirem em interesses privados, quando por exemplo, retira verbas da educação que é um interesse coletivo, e investe na economia. Não que a economia signifique um interesse

⁵ Sobre isso ver: CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1991; FREIRE P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

⁶ Antes na seriação, o conhecimento era pautado na transmissão do conhecimento do professor para o aluno; o ciclo representa uma alternativa de estabelecer a discussão, a reflexão; nesse sentido a formação do profissional é imprescindível, enquanto que antes nem tanto, pois transmitir qualquer um consegue sem pesquisa. Agora, elaborar construir é mais difícil, pois exige uma visão crítica.

privado, pelo contrário, o que queremos dizer aqui é que o ser humano não se resume ao fator econômico.

Portanto, em termos educacionais, quando esta qualidade é utilizada conforme os mecanismos empresariais na educação, esta passa a ser considerada uma mercadoria sendo privilégio de poucos que podem comprá-la, estabelecendo formas passivas de cidadania, baseadas no direito do consumidor. Desta forma, este conceito é interessante aos nossos estudos, no sentido de perceber o significado que o termo qualidade, têm adquirido no processo de implantação e implementação do sistema de ciclos na rede de escolas estaduais. Ou seja, existe diferença entre a qualidade do ensino público e o privado?

O *mal-estar docente* é um outro conceito que utilizaremos aqui. Elaborado por ESTEVES (1991, p.93-124), representa os efeitos negativos resultantes das condições sociais do exercício docente, principalmente nestas duas últimas décadas, quando o ritmo acelerado das mudanças sociais (nas quais o sistema de ciclo está inserido), tem abalado a saúde física e mental do profissional em educação.

Segundo ESTEVES, esse estado de mal-estar é proveniente de vários fatores como: os de primeira ordem que são àqueles que recaem diretamente sobre a ação do professor, provocando tensões que são associadas a sentimentos e emoções negativas, onde o professor perde a segurança que tinha em práticas anteriores (práticas que no movimento histórico são interpretadas como ultrapassadas), ficando deslocado; e os de segunda ordem, relativos ao contexto (relações de trabalho, ambiente, salário...) e que atuam de forma indireta, afetando a motivação e o comprometimento do professor. Veja:

As investigações realizadas coincidem ao referir a importância dos fatores contextuais, pois os problemas na sala de aula são encarados como uma atribuição do professor, enquanto que os fatores contextuais geram um sentimento de desajustamento e de impotência. Trata-se de fenômenos sociais que influenciam a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho profissional, provocando a emergência de uma crise de identidade que pode levar a autodepreciação pessoal e profissional. (Esteves, 1991, p.99)

Nesse sentido, o autor aponta-nos doze elementos básicos que indicam esse desajustamento docente em relação às mudanças sociais vigentes: aumento das exigências em relação ao professor; inibição educativa de outros agentes de socialização; desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola;

ruptura do consenso social sobre a educação; aumento das contradições no exercício da docência; mudança de expectativa em relação ao sistema educativo; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; menor valorização social do professor; mudança dos conteúdos curriculares; escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudanças nas relações professor-aluno; fragmentação do trabalho do professor.

Um outro conceito que nos oferece subsídios aos problemas encaminhados por esta pesquisa, encontra-se em TEIXEIRA (1999, p.177-190), quando utiliza o termo *cultura escolar* para denominar a dinâmica no interior da escola. Este conceito é entendido aqui por um conjunto simbólico de práticas e valores constituídos historicamente, através de um processo social ativo de construções e reconstruções em que os seres humanos firmam as bases de sua existência. Ele é importante na medida em que oferece condições para entendermos as dificuldades de implementar no interior da escola, as transformações necessárias ao sistema de ciclos instituído pela SEE/MG. Ou seja, as divergências entre as práticas e valores arraigados na cultura escolar e aqueles defendidos pelo sistema de ciclos, tornam as mudanças mais lentas e conflituosas, principalmente quando estas são impostas, não discutidas e construídas coletiva e democraticamente.

Antes de iniciarmos o diálogo entre estes referenciais teóricos e os dados empíricos, faz-se necessário relatar o caminho percorrido para a aquisição e organização destes últimos.

O primeiro passo desta pesquisa, após a definição do tema e dos objetivos, considerando o caráter polêmico da implementação do sistema de ciclos nas escolas estaduais de Minas Gerais, foi procurar a legislação que fundamentou este processo. O primeiro lugar a ser visitado foi a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Uberlândia, local onde, apesar de ser bem recebida e atendida aos propósitos de uma primeira visita, percebi um clima de desconfiança, quando relatei o tema da pesquisa. Contudo, no decorrer de minhas visitas e questionamentos acerca da documentação, fui direcionada a uma funcionária representante da equipe pedagógica que tem acompanhado e orientado a implantação do sistema de ciclos nas escolas, que me ofereceu fundamental apoio através de informações e pistas que me levaram a reconstituir o histórico deste sistema, como também a adquirir cartilhas, cadernos dentre outros materiais

utilizados e divulgados pela SEE/MG como meio de implementar o sistema de ciclos na rede estadual de ensino. A partir daí, pude pesquisar estas fontes escritas e compreender o contexto das mudanças, bem como seus objetivos e fundamentos.

O segundo passo foi escolher as escolas para iniciar uma pesquisa empírica, sobre a implantação e implementação do sistema de ciclos em Uberlândia. Novamente pude contar com o auxílio da funcionária da Superintendência, a qual após sugerir algumas escolas alertou-me para o fato de que, apesar delas terem implantado o sistema de ciclo, não acreditava que houvesse alguma que estivesse atuando de acordo com a proposta. Daí, a convidei para realizar uma entrevista, relatando um pouco essa vivência, acreditando que esta contribuiria muito aos propósitos de minha investigação. Apesar das sugestões oferecidas, estas não puderam ser seguidas à risca pelo fato de algumas escolas encontraram-se em período de férias escolares⁷, e outras serem de difícil acesso à pesquisadora⁸. Dentro desses limites, escolhemos uma escola que chamaremos X, por três motivos: proximidade territorial à minha residência, indicação da funcionária da Superintendência e por estar funcionando no período de férias, repondo a greve. A outra escola que chamaremos Y, foi selecionada pelo fato de já ter trabalhado nela no ano de 2001(o que facilitou a abertura para a realização de entrevistas), e ainda por situar-se em local distinto da primeira.

Após definir as escolas, como a pesquisa privilegiou o olhar docente diante das mudanças ocasionadas pela implementação do sistema de ciclos, procuramos encontrar professores que tivessem vivenciado o antes e o depois das transformações instituídas pela SEE/MG, tendo assim, acompanhado todo o processo de implantação dos ciclos. Além disso, como atualmente o sistema de ciclo se organiza em três etapas (ciclos básico, intermediário e avançado) optamos entrevistar um professor que representasse, pelo menos simbolicamente,⁹ cada ciclo. Desta forma, fechamos no número de três, as entrevistas realizadas em cada escola. Aos professores da escola X, indicaremos P1X, P2X e P3X. Aos

⁷ No ano de 2002, as férias escolares de julho variaram muito de escola para escola devido à greve dos professores no mês de junho.

⁸ Esta pesquisa foi realizada sem nenhum financiamento, o que dificultou maiores levantamentos de dados e aprofundamentos teóricos.

⁹ Simbolicamente, porque de acordo com nossas observações da dinâmica escolar, a organização dos professores não acompanhava a divisão dos ciclos pois, a relação contratual entre professor/ Estado é baseada em hora/aula, não respeitando turmas, séries ou ciclos.

professores da escola Y igualmente, P1Y, P2Y e P3Y. Para indicar a entrevista realizada na SRE utilizaremos a letra “E” de Equipe Pedagógica.

O roteiro de questões utilizado durante as entrevistas (em anexo) serviu apenas como ponto de partida para detectar as condições em que o sistema de ciclos, foi implantado e vem sendo implementado no interior das escolas, não direcionando rigidamente o diálogo entre entrevistador/entrevistados.

Após a realização das entrevistas, organizamos todo o corpo documental, confrontando e analisando as diversas fontes escritas e orais já mencionadas anteriormente, com o objetivo de verificar através do olhar docente a coerência entre a proposta de ciclos em MG, os problemas que propõe resolver e as condições históricas e estruturais encontradas no interior das escolas. O capítulo a seguir abordará os resultados desta análise.

CAPÍTULO IV

A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE CICLOS NUM REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA: O OLHAR DOCENTE

Este capítulo corresponde a observações feitas no interior de algumas escolas estaduais de Uberlândia, através de entrevistas e análises documentais, objetivando visualizar a forma como vêm sendo efetivadas a implantação e implementação do sistema de ciclos. Observações estas feitas a partir da visão dos (as) professores (as), considerados (as) os (as) principais mediadores (as) das mudanças aqui investigadas.

Como vimos em capítulos anteriores, o sistema de ciclos surgiu no Brasil, num contexto de abertura política (fim da Ditadura Militar) impulsionado por uma movimentação popular, em nome da democracia, como uma alternativa aos problemas considerados "intra-escolares", que impediam uma grande parte da população, sobretudo a parcela mais carente, de permanecer na escola. Dentro deste novo contexto, surgiram novas concepções educacionais que incorporavam os aspectos políticos até então dissociados da prática pedagógica, tida até aquele momento como neutra. Concepções estas que, de acordo com o CEE/MG, como mostra o Parecer nº 91/ 90, no âmbito escolar seriam sintetizados na elaboração de um Projeto Político Pedagógico da escola. Analisaremos a conscientização destas concepções no interior das escolas, considerando o ponto de vista docente.

No aspecto que envolve a implantação do sistema de ciclos nas escolas estaduais de Minas Gerais, não encontramos contradições entre as diversas opiniões expressas nas entrevistas realizadas com os professores e as análises que realizamos no capítulo II. De acordo com os mesmos, apesar dos períodos de debates ocorridos nas escolas, esse sistema foi imposto, não considerando suas experiências, muito menos suas dificuldades. Escolhemos duas falas que melhor representam essa opinião.

Teve um momento em que a escola pode optar (ou ela optava pelo ciclo ou continuava com a série), mas eu não posso afirmar para você que a maioria queria o ciclo não. Existe um grande número de pessoas, que acha que o ciclo foi uma imposição, que a maneira como foi colocado não levou em conta as solicitações dos professores. Eu não sei, se posso afirmar que foi uma opção. Eu acho que nos momentos de discussões sobre essa

decisão, os argumentos usados [pela SEE/MG] foram convincentes (P1X, 2002).

Tinham algumas discussões sim. Não discussões no sentido de você aceita ou rejeita o ciclo. Era no sentido de: "o ciclo vai ser implantado, o ciclo está sendo implantado, quer você queira ou não". Não falavam nessas palavras, mas se referiam assim: a escola que não aceitar o sistema de ciclos, não vai receber incentivo, está atrasada, estará arcaica. Tinha uma certa pressão por trás. O ciclo se apresentava como uma coisa muito boa, principalmente como um projeto um meio de se acabar com a repetência e com a evasão. O ciclo veio recheado de promessas, como a salvação da pátria, só que, na medida que foi sendo incorporado pela escola, essas promessas esvaziaram-se, nada do que foi prometido foi cumprido.

Pra você ter uma idéia, acho que foi em 97, nós fomos a um seminário, daqueles que todo mundo é obrigado a ir senão corta o ponto. Então foi num espaço muito amplo, com peça de teatro, com música, um espaço cultural muito bonito e alguém da SEE, veio de Belo Horizonte presidir esse encontro. E a proposta era: "você escolhe seriação ou você escolhe ciclo"; só que se você escolher a seriação, provavelmente a escola perderá até mesmo o direito a verba da merenda e, no final das contas, na seriação também você vai ter que aprovar a criança, você vai ter que (a mulher ainda fazia assim: "entre aspas") maquiagem os resultados. Você vai ter que ir dando recuperação paralela até que ele consiga ser aprovado". Seis meses mais ou menos, depois desse encontro, veio o secretário adjunto do Maris Guia¹⁰, na época, e ele falou a mesma coisa. Ele ainda falou assim: "nós estamos implantando o ciclo, porque acreditamos no ciclo. A escola agora perdeu o gatilho da reprovação, porque o professor ficava assim como que com um revólver na mão esperando o final do ano para reprovar o aluno e agora nós tiramos esse gatinho do professor. Nós íamos permitir a reprovação no final do primeiro ciclo, no final do segundo ciclo, no final do terceiro ciclo, nós optamos em tirar tudo isso, não tem". Então, em momento algum o ciclo veio como uma escolha. Da forma como ele foi colocado, não tínhamos escolha (P2Y, 2002).

De acordo com os depoimentos, o período mencionado se refere ao momento de "escolha", ocorrido entre os anos de 1999 e 2000, relatado no segundo capítulo. Apesar do caráter autônomo que essa "escolha" sugere, podemos perceber que, da forma como foi colocado, na visão dos entrevistados, este caráter foi totalmente comprometido. Observando a segunda fala, em momento algum sentimos que o sistema de ciclos surgiu com a intenção de resolver o problema de ensino aprendizagem. Pelo contrário, quanto ao significado atribuído em GENTILI ao termo qualidade, fica claro através desta fala, o teor empresarial dessa qualidade. Ou seja, da forma como ela foi colocada, a preocupação com a aprendizagem não foi em momento nenhum manifestada¹¹. Considerando o contexto

¹⁰ Walfrido S. dos Mares Guia Neto, vice-governador do estado de Minas Gerais; João Batista dos Mares Guia, secretário de estado da educação.

¹¹ No interior da comunidade escolar, atualmente esta sendo muito utilizada a frase: "O professor finge que esta ensinando e o aluno finge que esta aprendendo". Aqui especialmente podemos acrescentar que o governo finge

da proposta de ciclos em Minas Gerais e a postura autoritária apresentada pela SEE/MG em 97 para a sua implantação, fica claro que a intenção naquele instante, era muito mais mascarar o problema dos altos índices de repetência, estendendo o sistema de ciclo ao restante das séries do ensino fundamental, do que resolver os problemas de ensino-aprendizagem detectados nestes índices. Aqui o termo qualidade tem servido mais à relação contraditória entre Estado mínimo/Estado máximo, manifesta na política neoliberal, do que aos propósitos democráticos e inclusivos apontados na origem da proposta¹². Nesse sentido, é óbvio que uma nova cultura escolar esteja longe de acontecer, porque da forma como foi estendida às séries seguintes e implantada, esta proposta, no mínimo, é vergonhosa e antiética com os princípios humanos. Portanto, o modo como esse sistema foi colocado, em nada tem a ver com o conceito de ciclos plurianuais apresentado em PERRENOUD, pois de acordo com este, o sistema de ciclo não corresponde a um fim em si mesmo, por isso, não pode simplesmente ser considerado como o “salvador da pátria” como é denunciado através da entrevista. PERRENOUD ressalta que quando a equipe pedagógica, não fundamenta seus trabalhos, em objetivos claros e uma estrutura sólida, o sistema de ciclos pode facilitar um retrocesso no ensino-aprendizagem. E ainda, o ciclo é uma alternativa, a problemas bem delimitados e inseridos de contexto, não implicando ser melhor ou pior do que a seriação. Depende dos objetivos, e ou prioridades.

Aqui, o mal-estar-docente ganha proporções inimagináveis, segundo ESTEVES. Principalmente se lembrarmos que a equipe docente, numa visão reducionista, representa a primeira culpada aos olhos de uma sociedade insatisfeita em relação aos rumos tomados pela educação. Especialmente nesse momento, quando novamente a questão econômica empurra os pais para o mercado de trabalho, deixando a educação de seus filhos sobre a responsabilidade da escola. Então neste contexto, vejamos: o governo dita as regras do jogo, colocando sobre a escola e a sociedade (Projeto Amigos da Escola), responsabilidades pelos problemas educacionais, eximindo-se delas. Ao mesmo

que investe em educação, mostrando a melhora dos índices evasão e repetência, determinados pela progressão continuada, apropriando-se também da concepção inovadora de educação que tal regime sugere.

¹² A título de informação, o quadro do magistério é definido pelo número de alunos, o que interfere também na qualidade da aprendizagem, já que este determina o número de professores, de supervisores e até de vice-diretoras. Sobre isto ver: Resolução 153/2001(SEE/MG).

tempo o mesmo, querendo ser competitivo no mercado globalizado, não considerando, os valores culturais historicamente estabelecidos e as reais condições dos estabelecimentos de ensino, promove ações autoritárias e fiscalizadoras no intuito de atender interesses particulares e estreitos (quando por exemplo, privilegia a economia em detrimento da educação) onde novamente joga sobre a escola a responsabilidade e a competência em resolver os percalços de tal política. O mesmo, faz os pais, que muitas vezes sem tempo para educar seus filhos, jogam essa responsabilidade para a escola. Enfim, a escola pública pela sua condição atual, já considerada precária, ainda tem que resolver todos os problemas externos a ela, pelo fato de estarem interferindo o tempo todo na execução de seu trabalho. É nesse sentido, que ESTEVES elabora o conceito de mal-estar-docente.

Contudo, quando perguntamos aos entrevistados se eles consideravam a proposta de ciclos válida, a resposta foi unânime e a manifestaram da seguinte forma:

Se esta proposta fosse realmente implantada com todo o propósito que ela tem, se acontecesse realmente da forma como ela é, seria mais que viável, porque ela respeita a idade, não só a idade como também o desenvolvimento físico psíquico emocional da criança. Agora é preciso que a gente saiba trabalhar com isso, que eu esteja respeitando realmente. Não só que eu mude isso no conteúdo, mas que eu mude isso na minha intenção e ação. A gente tem tentado fazer isso, mas quando a gente esbarra numa dificuldade, essa dificuldade geralmente é estrutural, e a gente não tem o que fazer. Ficamos angustiados por causa dessas barreiras, onde acabamos por dizer: "seria melhor voltar a trabalhar com a seriação". Não é o ideal, mas muitas vezes a gente acaba dizendo isso, por causa dessas barreiras. (P2X,2002)

[A proposta de ciclos realmente efetivada é], horrorosa! A falência total! Agora, aquela proposta que eu conheci antes, ha muitos anos, seria uma proposta válida. Se ela fosse bem trabalhada, mas ela não foi. Ela não chegou pra nós da forma que eu conheci. Ela chegou pra nós, sem preparação do corpo docente, sem preparação da família, da escola, Se você for discutir por aí, ninguém sabe o que está acontecendo, todo mundo tem a minha opinião. Eu estou perdida. Hoje, eu não sei como lidar com o aluno. Eu estou sempre chamando alguém pra me ajudar a tomar alguma decisão, ou tomar uma decisão por mim, porque eu tenho medo de tomar decisões e estar pecando. (P3Y, 2002)

Como podemos observar, considerando as falas anteriores, os (as) professores (as) consideram a proposta de ciclos muito boa, porém a forma com que ela vem se materializando no contexto escolar tem promovido uma grande insatisfação. Novamente o conceito de mal-estar docente discutido por ESTEVES é

expresso: docentes inseguros em relação a sua prática, perdidos, descrentes, angustiados em relação às mudanças para as quais não se sentem preparados.

Considerando as observações feitas em PERRENOUD, para que a organização escolar funcione através do ciclo, faz-se necessário às escolas e aos professores se organizarem de maneira livre e diversa, o que não é constatado através dos depoimentos.

Utilizando o conceito de cultura escolar apresentado em TEIXEIRA, mudar essa cultura, com as condições materiais e humanas de que dispõe a escola na atualidade, é realmente impossível! Principalmente se não considerarmos, os conhecimentos acumulados por todos esses profissionais, que atuam diretamente sobre a escola. Nesse sentido, essas mudanças ainda são caracterizadas como uma luta a ser conquistadas a longos prazos.

Para prosseguirmos nossas análises, vamos mais uma vez “ouvir” as falas da equipe docente, mesmo porque, trabalho, acaba sendo um momento de dar voz a esses sujeitos históricos. Vejamos.

O ciclo não funciona, porque o brasileiro, a sociedade, os professores, os pais, não estão preparados para um tipo de projeto como esse. A intenção do ciclo é muito boa, porque o aluno aprende a construir o conhecimento dele, sem pressão, sem prova, ele vai ter a nota ou conceito, simplesmente pra provar o conhecimento dele em tudo que ele faz. Porém, há professores que, despreparados, simplesmente contam pro menino que de todo jeito ele vai passar. Então o que está acontecendo: o aluno está perdendo o interesse pela escola, o que gerou uma indisciplina enorme, principalmente de 5ª a 8ª série. Eles não se interessam porque eles querem brincar, não tem aquela disponibilidade para aquilo que está se explicando. É bagunça demais. O ciclo é construir, é você questionar com o aluno, você tira opinião dele, você joga perguntas e tira sugestões, ali constrói conhecimento. Eu dou aula desse jeito, só que eu nunca falo pro meu aluno que ele vai passar, eu testo ele até a última hora, até os últimos dias do ano. (P1Y, 2002)

Eu acredito que se fosse feito uma revisão no ciclo, se fosse mudado aproveitando as coisas boas que ele tem, e fosse feita uma revisão daquilo que a gente vê que não está acompanhando a realidade do aluno, seria bem melhor que o seriado. Principalmente o que precisa rever é a parte de avaliação, Por exemplo, quando um aluno não tem condições de ir para frente, de ser levado, assim; neste ano ele está no 1º ciclo, ano que vem ele está no 2º ciclo e ir seguindo, pra ser retido só lá no final, ai, já atrapalha. Eu acho que devia ser assim: devia fazer o estudo que a gente faz e no final, aquele aluno que ficasse retido, não retido, mas que ele ficasse ali onde ele está, para ter um acompanhamento diferenciado, um acompanhamento até diferente às vezes, daquele que tem facilidade de seguir, mas, isso não acontece¹³. (P3X, 2002)

¹³ Para informar melhor os problemas atuais vivenciados pelos professores, acrescentamos aqui o fato de estarem sendo integrados na escola, alunos especiais, com problemas neurológicos, com diferentes deficiências

Partindo dessas duas falas, já podemos perceber o que vem acontecendo nas escolas. Observemos que na primeira fala, o (a) entrevistado (a) nos aponta que, alguns professores, por estarem despreparados ou por um outro motivo subentendido em sua fala, simplesmente chegam e dizem para o seu aluno, que ele vai passar de qualquer jeito, apesar dessa fala não constituir uma mentira, como já evidenciamos. Mas, o problema pode ser explicado novamente por ESTEVES quando este diz: *“trata-se de fenômenos sociais, que influenciam a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho profissional provocando uma crise de identidade que pode levar a autodepreciação pessoal e profissional”*, quer dizer, nesta fala aqui analisada o professor está se depreciando, ao perceber que tanta faz a sua interferência ou não no processo de aprendizagem. Além disso, nesta mesma entrevista ¹⁴ a professora identificou uma indisciplina enorme entre aos alunos de 5ª a 8ª séries. Relacionando esse dado com o exposto no capítulo II, (p. 20), referente à justificativa feita pela SEE/MG/97, quando impôs de um ano para o outro a extensão do sistema de ciclos às séries seguintes (naquele momento restrito ao CBA), esta desconsiderou a cultura escolar, por não ter sido feita nenhuma preparação prévia da equipe docente como também, dos alunos e pais. Portanto, os argumentos utilizados para justificar essa medida, não foram convincentes, pois, conforme a fala da professora, essa medida gerou muita indisciplina principalmente de 5ª a 8ª série, principais turmas atingidas por tal medida. Desta forma, considerando o conceito de cultura escolar em TEIXEIRA, ao tomar essa medida, a SEE/MG desconsiderou este conceito contribuindo para a efetivação de uma progressão automática, contrária ao conceito de progressão continuada apresentado em PERRENOUD, que considera os efeitos negativos do ciclo quando não são estabelecidas condições materiais e humanas no espaço escolar para o seu funcionamento; principalmente se são descartados todos os conhecimentos adquiridos em anos e anos de experiência, como sendo uma coisa ultrapassada ao invés de conhecimento adquirido.

físicas, no intuito de socializar esses alunos. Porém, é raro encontrar um professor na rede escolar, que tenha formação específica para trabalhar com esse aluno.

¹⁴ Esta primeira entrevista, corresponde a uma professora do CBA.

Ainda considerando as falas de P3X e P1Y, procuraremos entender melhor o regime de progressão continuada, utilizando aqui a entrevista realizada na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. Observemos o conceito de progressão continuada veiculada pela SEE/MG:

Vamos pegar um exemplo: um menino que no primeiro ano, no segundo ano, não aprendeu, não dominou a escrita e a leitura, vai ver esta faltando dois meses, três meses para ele aprender. Aí o quê que acontece; o aluno toma bomba e volta lá na estaca a zero de novo. Progressão continuada não é isso; é você partir de onde o menino está. Na seriação seria como se você fosse para Romaria a pé, chegando até a "antena",¹⁵ como o pessoal fala. Você dorme, no outro dia você volta e começa tudo de novo. No ciclo não! Você vai partir de onde você está, As férias de dezembro na progressão continuada seriam as férias de julho: o menino teve folga para descansar, como no meio do ano, tudo normal. Há mas! o menino passou sem saber! Mas, gente! O próprio nome já fala. É progressão continuada, é uma linha reta, eu vou caminhando naquela linha. O aluno não passa para uma etapa seguinte, ele simplesmente passa o ano de 2001 para o ano de 2002. Ou seja, ele pode se localizar lá no 3º ano escolar, do ciclo intermediário, mas o nível de aprendizagem dele pode não corresponder igual. Mas acontece, que à escola quer todo mundo igual, eu tenho que trabalhar com grupo, diversificado, é preciso aprender e ter habilidade para isso. O pessoal de hoje é que não está tendo essas habilidades; é formação. (E..2002)

Essa fala demonstra o distanciamento da realidade escolar, com a proposta de ciclo veiculada pela SEE/MG. Ou seja, na escola, ainda utiliza-se o termo *passar de ano*, como uma maneira de informar que o aluno passou a uma etapa seguinte. Já no regime de progressão continuada, essa relação ano/etapa, ciclo/etapa, de acordo com essa fala, não existe. Como diz PERRENOUD, o sistema de ciclo não determina a aprendizagem; esta deve ser organizada de forma coletiva entre os professores e todos os envolvidos no trabalho pedagógico, no sentido de utilizar essa nova modalidade tempo-espço a favor da aprendizagem. Essa forma de organização escolar pressupõe novas relações sociais, culturais, portanto novos símbolos, valores, que só serão concretizadas a longo prazo, e com condições materiais favoráveis para isso, o que não tem sido verificado na prática. Nessa perspectiva vejamos:

Nós sentimos dificuldades dentro da sala de aula, quando estamos lidando com essa nova situação, porque o aluno não estava habituado com isso, de aprender vencendo dificuldades. Eu acho que a sociedade não estava

¹⁵ Antena é o ponto de referência de romeiros que fazem o trajeto Uberlândia/Romaria. localizado próximo ao fim do trajeto, onde é feito todo ano em tempo de festa a Nossa Senhora da Abadia, atendimento aos romeiros.

preparada para isso como também os alunos. E mudar isso, de uma hora pra outra, foi muito angustiante para nós professores, porque nós sabemos que a mudança nunca acontece de repente. Eu sei que na mudança a gente passa por um momento doloroso, a gente tem que passar por isso, mas eu não sinto que as coisas ainda estão caminhando pro lado certo. Esse acompanhamento, por exemplo, que a proposta continha,¹⁶ a escola não tem com quem contar. Eu tenho um aluno, por exemplo, que está no 1º ano do ciclo avançado, que ele mal sabe ler. Agora como é que eu vou fazer? o quê que eu faço com esse menino? Nunca soube! Não tenho uma proposta de atividade, que eu possa trabalhar com esse aluno, lá dentro da sala de aula, e não tem ninguém pra quem mandar esse aluno. E o quê que acaba acontecendo? Ele fica solto, dentro da sala, excluído. Sabendo que ele está daquele jeito, eu me angustio, a mãe dele se angustia, ele mais ainda, porque está perdido e assim como eu todos os professores estão assim. E não é só um! Em cada sala, nós temos cinco, seis alunos nesta mesma situação. A proposta era que estes alunos fossem retirados, fossem para uma outra sala, tivessem um acompanhamento especial, para conseguirem vencer as dificuldades num processo de enturmação e reenturmação, só que isso não acontece. Elaborar um currículo diversificado, isso é uma ilusão, porque nós professores somos contratados para X aulas. O nosso currículo é montado para escola seriada, a escola é montada de forma seriada. Só nós estamos tentando trabalhar com o ciclo, o que é muito difícil, pois não temos horários para nos encontrar. Essa história de módulo não funciona, porque nós não temos um momento coletivo, onde eu professor do conteúdo de ciências vou sentar com outros professores, para reestruturar, planejar a semana, isso é uma mentira isso não acontece. Ou seja, nós continuamos com a mesma proposta estrutural da escola seriada. Até hoje, o aluno fala 5ª, 6ª série, porque ainda não tem uma outra forma da gente falar. Acredito, que o ciclo não se implantaria de uma forma verdadeira enquanto não houvesse uma reestruturação dessa forma de contrato, desse vínculo que temos com o Estado que seria a Hora/ aula de 50min.

E ainda,

À nossa escola nem espaço físico, tem. Algumas escolas até possuem, mas a nossa não, porque é uma escola de periferia. Nossas salas estão lotadas, super lotadas e todos os dias a gente perde um lugarzinho para virar uma sala de aula. Pra você ver. Nós tínhamos uma biblioteca, agora ela não existe mais, já está tudo nos cantinhos pra virar sala de aula, porque a procura é muito grande. (P2X,2002)

Como vimos, não foram criadas condições mínimas de trabalho, infraestrutura e formação profissional para a implantação do sistema de ciclos. Essas medidas estão sendo tomadas, após a implantação do ciclo e muitas vezes, por diversos fatores, não tem correspondido aos objetivos propostos. A respeito disso, podemos associar essas questões com os diversos referenciais aqui sugeridos.

¹⁶ Esse acompanhamento citado na entrevista refere-se aos Núcleos de Aprendizagem Interativa (NAIS), propostos pelo governo quando se implantou o sistema de ciclos, no intuito de atender as dificuldades do aluno. Porém nunca saiu do papel. De acordo com a entrevista com a E. da SRE, esta afirma não conhecer o motivo do não cumprimento dessa promessa, mas acredita que tenha sido por fatores econômicos, pela quantidade de alunos que foram direcionados para os NAIS, conforme lista pedida pela SEE/MG, às escolas.

Quanto a PERRENOUD e TEIXEIRA essas mudanças não acontecem de um dia para outro, necessitando de condições estáveis e coerentes como os objetivos definidos coletivamente.

Na concepção de mal-estar-docente em ESTEVES, todos os fatores relacionados a essas mudanças rápidas influenciariam até mesmo na formação desse profissional, pelo fato dos mesmos interferirem em sua auto-estima.

De acordo com GENTILI, podemos concluir que o sistema de ciclo efetivamente implantado, tendo em vista os argumentos apresentados nas fala, tem servido apenas aos aspectos empresarias, transformando a educação em uma mercadoria onde, ao invés de formar cidadãos ativos, tem contribuído para a formação de cidadãos passivos, através da relação entre a produção e o consumo, onde essa qualidade estabelece nova significação, baseada em visões estreitas de sociedade, onde o discurso democrático se reverte de um caráter extremamente excludente, proveniente da relação capitalista entre capital e trabalho.

Apesar dos poucos depoimentos apresentados, já conseguimos constatar as dificuldades em que, atualmente, a escola estadual organizada em ciclos enfrenta, bem como responder aos objetivos dessa pesquisa. Desta forma, partiremos agora para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste trabalho, fizemos a proposta de responder à duas questões:

- Existe coesão entre a proposta de organização escolar por ciclos e os problemas que propõe resolver?
- Há condições históricas e estruturais que viabilizem as mudanças pretendidas no universo escolar?

Vamos agora, para finalizar, a partir de todo o exposto nos capítulos anteriores, procurar algumas respostas para estas angústias.

Em relação à coesão da proposta com os problemas que ela pretende resolver, concluímos o seguinte: o sistema de ciclo pode sim resolver a questão da exclusão escolar, no sentido de dar oportunidade para todos os alunos, independente de seus pré-requisitos, de freqüentar a escola e aprender. Isto não é constatado na prática do sistema seriado, pois para alcançar uma etapa seguinte, o aluno precisa de certos requisitos, que no tempo-espaço de um ano, pode não atender à diversidade cultural e sócio-econômica dos alunos e levar a evasão. Portanto, em um novo contexto, o da democracia, o sistema de ciclo pode contribuir para estar atendendo todos os alunos. Ao contrário da educação escolar de décadas atrás, da qual, segundo levantado por FONSECA (1997, p.91) o professor, têm a memória saudosa de um tempo “sem conflitos”, dentro da sala de aula, onde os alunos eram selecionados e considerados “brilhantíssimos”. Na verdade esses alunos eram mesmo brilhantes pois podiam se dedicar aos estudos, pela sua condição econômica e social. E hoje, o que temos na escola? De acordo com ESTEVES, 100% dos problemas sócio-econômicos e culturais da sociedade, em seu interior. Problemas que só poderão ser solucionados, através de investimentos em formação docente, e recursos materiais, sem as quais a simples implantação do sistema de ciclos não resolveria. Neste sentido, dentre os saudosos estão todos aqueles que não souberam se adaptar às situações conflituosas.

A postura¹⁷ adotada pela SEE/MG em 97, só é compreensível dentro do perfil de seu governo caracterizado pela política neoliberal. Tal política é amplamente criticada pela opinião pública, por seu aspecto anti-social, fundamentado em ações que desobrigam o estado na resolução dos problemas sociais.

Quanto a segunda questão: “se há condições históricas e estruturais que viabilizem as mudanças pretendidas no universo escolar”, respondemos: condições históricas nós já temos, porque já estamos num regime democrático já há algum tempo e os professores mais do que nenhum outro, desejam muito mudanças significativas em relação a sua prática pedagógica. Mas, por mudanças que realmente contribuam para a qualidade no ensino, e não, somente para diminuição quantitativa da evasão e repetência. Entretanto, o que temos a partir do exposto neste trabalho, são, professores trabalhando sozinhos tendo que resolver problemas historicamente constituídos, sem uma formação renovada e sem condições adequadas de trabalho. Por quê? Porque eles são os mais próximos dos alunos e de todos os seus problemas. Então, sem condições de resolvê-los buscam saídas diversas, como forma de se manterem existindo, embora, muitas das vezes, essas formas contribuam mais ainda para o seu mal-estar e, principalmente, para o esvaziamento de seus objetivos pedagógicos, quando por exemplo, utiliza a estratégia da indiferença aos problemas dos alunos. Nesse sentido, quando a SEE/MG, impôs o sistema de ciclos a comunidade escolar, sem nenhuma preparação anterior, esta, interferiu no processo de ensino aprendizagem ampliando mais ainda os problemas enfrentados no interior da escola. De acordo com PERRENOUD, torna-se muito difícil mudar uma cultura escolar onde as questões estruturais determinam, o que dá ou não dá para ser feito.

Enfim, concluímos, para que as transformações aconteçam é primordial garantir um espaço coletivo de elaboração e reflexão sobre a prática pedagógica.

¹⁷ De acordo com Weil, “ em política , o sucesso depende da autoridade; o uso da força é apenas medida de urgência ou, o que é mais grave, sinal de fraqueza” (Canivez,1998, p. 152)

BIBLIOGRAFIA

1. Livros, artigos e revistas

- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.
- CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?**. Tradução Estela dos Santos Abreu, Cláudio Santori. Campinas: Parios, 1991. 241p.
- CHAUI, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1981.
- ESTEVES, J.M. Mudanças sociais e função docente. In. NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 1991. p.93-125.
- FONSECA, S.G. **Ser professor no brasil: história oral de vida**. Campinas: Parios. 1997.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadote e Lillian Lopes Martim. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 79p.
- _____.: **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 81p.
- GENTILI, P.A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação** (Org.). 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GENTILI, P.; APPLE, M.W. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GENTILI, P. A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A. ; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação** (Org.). 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- JUNIOR, A. B. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. Revisão Werber G. Bravo. São Paulo: Xamã, 1999. 247p.
- OLIVEIRA, D.A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000. 359p.
- OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 256p.
- OLIVEIRA, D.A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A. ; DUARTE, M. R. T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.69-97.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996. 385p.
- PERONI, V.M.V. O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. **Anuário GT Estado e política educacional**. ANPED: Gráfica e Editora Vieira, 2000. 435p.
- PERRENOUD, P. Os desafios da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no séc. XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.35-59.
- SAVIANE, D. **Política e educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1988

TEIXEIRA, L. H. G. Políticas públicas de educação e mudança nas escolas: um estudo da cultura escolar. In: OLIVEIRA, D. A. ; DUARTE, M. R. T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 177-190.

ANUÁRIO GT ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL: Políticas, gestão e financiamento da educação. Anped: Gráfica e Editora Vieira, 2000. 435p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, Tempo escolar: hora de refletir. Belo horizonte: SEE/MG, nov. 1999. p.132

REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Associação Nacional de Política e administração da educação. V.1, n1, (jan./jun.1983) Porto Alegre: ANPAE, 1983.

CADERNO DO PROFESSOR - CERP/SEE – MG – nº- Março de 2000

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR14724: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**. RIO DE JANEIRO, 2001

2. Fontes

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 5231, de 07 de dezembro de 1984. Institui o ciclo básico de alfabetização na rede das escolas estaduais do ensino de 1º grau.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Resolução, nº 322, de 07 de fevereiro de 1985. Autoriza a implantação do ciclo básico de alfabetização nas escolas da rede estadual (experiência pedagógica).

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Parecer nº 91, de 24 de fevereiro de 1990. Examina relatório de avaliação do ciclo básico de alfabetização nas escolas estaduais, no período de 1985 a 1988.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 6806, 30 de janeiro de 1991. Reconhece a validade e decide pela continuidade do ciclo básico de alfabetização nas escolas da rede estadual do ensino.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 7915, de 24 de dezembro de 1996. Estende a estratégia de ciclo para a 3ª série do 1º grau.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 8086 de 18 de novembro de 1997. Institui o ciclo de ensino de minas gerais o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, organizado em dois ciclos.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 12, de 27 de janeiro de 1999. Delega as escolas públicas da rede estadual à competência para definir a forma de organização escolar.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 006 de 20 de janeiro de 2000. Dispõe sobre a organização do ensino fundamental em ciclos e em séries nas escolas da rede de ensino de minas gerais.

ANEXO

ENTREVISTAS

A criação do regime de progressão continuada no Ensino Fundamental na rede de Escolas Estaduais em Minas Gerais, representa uma proposta radical segundo seus idealizadores, nesse sentido esta entrevista objetiva perceber o impacto dessas mudanças na rede Estadual de Ensino; ou seja, as reais condições dos estabelecimentos de ensino para a implantação desse regime procurando visualizar suas possibilidades e limites na garantia de um ensino inclusivo e de qualidade.

Questões:

- 1- Em algum momento anterior a 97, você participou das discussões..., elaborações..., das mudanças instituídas com a resolução nº 8.086 de 14 de novembro de 1997, que implementou o ciclo no Estado de Minas Gerais? (se participou) As mudanças sugeridas pelo seu grupo foram consideradas na proposta final da SEE/MG? (se não) Como você tomou conhecimento da proposta que hoje é implementada na sua escola?
- 2- O sistema de ciclos foi uma escolha da escola? Quando? Você participou?
- 3- Houve estudos em sua escola antes de implantar o sistema de ciclos? Como foi?
- 4- Você acredita que a proposta de ciclos seja uma proposta válida? Por quê?
- 5- Existe na proposta algum ponto que não concorda, ou acha difícil de ser realizado? Por quê?
- 6- A escola está preparada para essas mudanças? Sim, Por quê ? Não o que falta? O que precisa ser mudado?
- 7- Após as mudanças propostas pela SEE, a rotina escolar modificou? Como?
- 8- Existe espaço e tempo para debates, discussões e estudos sobre a prática pedagógica num sistema de ciclos? Como funciona?
- 9- O quê que mudou na sua prática pedagógica em sala de aula? E na sua relação com os alunos? E a disciplina melhorou ou piorou? A família tem colaborado?
- 10- Como os alunos receberam essas mudanças?
- 11- Você acredita que retendo o aluno, este conseguirá superar suas dificuldades repetindo a série?
- 12- Com a implantação dos ciclos mudou o sistema de avaliação ? O que é avaliado? Como você está fazendo para detectar os problemas de Ensino/Aprendizagem e solucioná-los?
- 13- O que você entende por progressão continuada?
- 14- A progressão continuada resolveu, o problema da evasão escolar?
- 15- Você se sente preparada para avaliar num regime de progressão continuada? Por quê?

- 16-Quais as dificuldades/facilidades de se avaliar num regime de progressão continuada?
- 17-Em quantos cargos você trabalha? Em quais ciclos?
- 18-Com quantas turmas você trabalha? Quantos alunos por sala?
- 19-O número de turma e a quantidade de aluno, interferem na qualidade de seu trabalho?(Avaliação e outros).
- 20-Com estas condições é possível avaliar da forma que o ciclo propõe?
- 21-A partir da implantação do ciclo, quais os critérios adotados na distribuição dos alunos pelas turmas?
- 22-De acordo com a proposta de ciclo, a educação escolar deve se orientar não apenas pela transmissão de conhecimentos (informação) mas também pela formação humana nesse sentido, você se sente preparada para este novo papel?
- 23-Em relação ao livro didático, aos conteúdos, o sistema de ciclos mudou sua prática pedagógica?
- 24-Quanto a questão da interdisciplinaridade, a organização escolar oferece espaço para trabalhar em conjunto? Como tem sido esta experiência?
- 25-De acordo com a legislação que implementa o ciclo, serão criados núcleos de aprendizagem interativa (NAI) com o objetivo de atender alunos que necessitem de acompanhamento específico para a superação de dificuldades identificadas. A criação desse núcleo é realidade na sua escola? Como ele acontece?
- 26-Como estão sendo realizados os estudos complementares? E a recuperação como esta sendo feita? Ainda existe?
- 27-No seu dia a dia você consegue visualizar alguma possibilidade concreta de mudança cultural no ensino? (mudanças de atitudes, práticas e valores) Ou o que está mudando é apenas o nome série para ciclo?
- 28-De acordo com sua análise estas mudanças tem contribuído para a qualidade do ensino? Por quê?

QUESTÕES ESPECÍFICAS PARA REPRESENTANTE DA EQUIPE PEDAGÓGICA:

- 1- Como a implantação do ciclo nas escolas mudou o sistema de avaliação? O que é avaliado? Qual é a orientação dada aos professores quanto à avaliação? Como a equipe pedagógica tem procurado resolver os problemas de ensino/aprendizagem?
- 2- Quais os problemas e dificuldades mais comuns vocês enfrentam no dia a dia escolar, após a implantação do ciclo no regime de progressão continuada?
- 3- Quais são os critérios que definem a quantidade de verbas destinada a escola?
- 4- A escola tem autonomia sobre esta verba podendo distribuí-la de acordo com suas necessidade e prioridades? Ou existem alguns critérios?