

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

LUCIMARA GLAP

**OS CICLOS DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA
GROSSA – PR: UMA ANÁLISE DA SUA TRAJETÓRIA (2001-2012)**

**PONTA GROSSA
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

LUCIMARA GLAP

**OS CICLOS DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
PONTA GROSSA – PR: UMA ANÁLISE DA SUA TRAJETÓRIA (2001-2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Linha de Pesquisa: História e Política Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

**PONTA GROSSA
2013**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Gláp, Lucimara

G547 Os ciclos de aprendizagem na Rede
Municipal de Ensino de Ponta Grossa - PR:
uma análise da sua trajetória (2001-2012)/
Lucimara Gláp. Ponta Grossa, 2013.
121f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Jefferson
Mainardes.

1.Ciclos de aprendizagem. 2.Política
educacional. 3.Redes Municipais - Ponta
Grossa. I.Mainardes, Jefferson. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 370.15

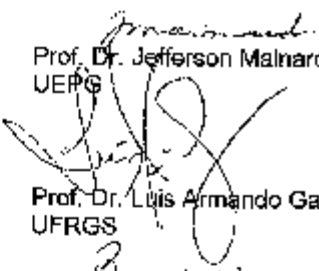
TERMO DE APROVAÇÃO

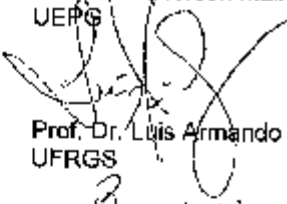
LUCIMARA GLAP

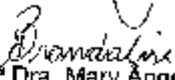
**OS CICLOS DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA
GROSSA – PR: UMA ANÁLISE DA SUA TRAJETÓRIA (2001-2012)**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Prof. Dr. Jefferson Malnardes
UEPG


Prof. Dr. Luis Armando Gandin
UFRGS


Prof.ª Dra. Mary Angela Teixeira Brandalise
UEPG

Ponta Grossa, 03 de setembro de 2013.

**A todos que, de alguma forma contribuíram
para que essa pesquisa pudesse ter sido realizada.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, por sempre orientar meus passos mostrando-me o caminho certo a seguir.

Ao meu orientador Prof. Dr. Jefferson Mainardes exemplo de sabedoria e persistência. Muito obrigada por partilhar comigo seus saberes e pela sua paciência em me orientar. Levarei sempre seu exemplo de profissionalismo e competência.

Aos professores Dr. Luís Armando Gandin, Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise, Dra. Vera Lucia Martiniak, pelas valiosas contribuições para essa dissertação no momento da qualificação.

Aos professores do PPGE/UEPG, pelos conhecimentos compartilhados.

A Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, que permitiu que esta pesquisa fosse realizada concedendo-me afastamento, das minhas funções de professora, para que eu pudesse me dedicar a pesquisa e aos estudos.

Aos colegas do Mestrado com quem partilhamos experiências, angústias e sonhos.

A minha querida amiga Silvana Stremel que nunca mediu esforços para me auxiliar tendo sempre uma palavra amiga para me confortar. Muito obrigada.

A minha amada irmã Graciele Glap, companheira de todas as horas, dividimos as angústias, os medos, os sonhos, e as alegrias. Estaremos sempre juntas. Te amo muito.

Ao meu pai Casemiro Glap que sempre me incentivou a estudar, dizendo que a única herança que ele poderia deixar seria o estudo.

A minha mãe Leonor Pinto Glap que dispensa grande parte do seu tempo cuidando de mim e da minha casa nos momentos de estudo.

Aos meus irmãos Alberto Glap e Márcia Glap.

Ao meu amado esposo Luiz Edemir Taborda pelo incentivo e por sempre compreender minha ausência. Não poderia ter escolhido melhor companheiro.

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar,
não seremos capazes de resolver os problemas causados
pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.
(Albert Einstein)

GLAP, Lucimara. **Os Ciclos de Aprendizagem na rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR: uma análise da sua trajetória (2001-2012).** 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

RESUMO

Essa dissertação apresenta uma análise da trajetória da implantação dos Ciclos de Aprendizagem na rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR. A pesquisa, de natureza qualitativa, envolveu a análise de documentos oficiais relativos ao processo de implantação da proposta, assim como os dados estatísticos referentes à aprovação, reprovação e evasão, no período de 1988 a 2012, além de se analisarem as entrevistas realizadas com seis diretoras, quatro pedagogas e 21 professoras que atuavam em seis escolas da rede investigada. O referencial teórico da pesquisa baseia-se em autores que discutem e fundamentam o papel da escola e da qualidade social da educação (CAMINI, 2001; BELLONI, 2003; CANÁRIO, 2005; YOUNG, 2007), bem como autores que discutem a política de ciclos (PERRENOUD, 2004; BARRETTO e MITRULIS, 1999; FERNANDES, 1999, entre outros). Concluiu-se que, apesar de os Ciclos de Aprendizagem na rede investigada serem mantidos ao longo do tempo e em diferentes gestões municipais, houve uma diferença de valorização dessa política por parte da gestão educacional. Enquanto na gestão 2001/2004, a proposta de ciclos foi considerada como uma das principais ações para a melhoria da qualidade da educação das escolas municipais, as duas gestões seguintes (2005/2008 e 2009/2012) mantiveram os ciclos, mas sem a mesma ênfase e compromisso. Verificou-se que, ao longo de pouco mais de uma década, a proposta de ciclos foi incorporada pelos profissionais da educação que atuam nas escolas, mas ainda não está consolidada, uma vez que há dificuldades e limitações na compreensão da aprendizagem como um processo contínuo, na aceitação da não reprovação dentro do ciclo, do emprego da avaliação formativa e da pedagogia diferenciada. A pesquisa sugere ainda que as propostas de ciclos necessitam garantir a aprendizagem efetiva para todos os alunos. Para isso, torna-se necessário aprofundar, com os profissionais da educação das redes de ensino, questões como o papel da escola na sociedade atual, a definição de um currículo construído com a participação coletiva, assim como rever a função e a importância da avaliação formativa e da pedagogia diferenciada. Para o contexto específico, a pesquisa evidenciou a necessidade de uma revisão e retomada da proposta dos Ciclos de Aprendizagem, com a participação de professores, equipes de gestão, pais de alunos, Conselho Municipal de Educação, conselhos escolares. No contexto pesquisado, assim como em outros contextos, a participação e o controle social são aspectos essenciais, uma vez que uma oferta educacional fragilizada em virtude da falta de um projeto educacional amplo e consistente traz consequências muito sérias para os alunos durante o seu processo de escolarização e na sua continuidade.

Palavras-chave: Ciclos de Aprendizagem. Política educacional. Rede Municipal – Ponta Grossa.

GLAP, Lucimara. **Cycles of Learning in the Municipal Education System of Ponta Grossa – PR**: an analysis of its trajectory (2001-2012). 2013. 145 f. Dissertation (Masters in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

ABSTRACT

This study presents an analysis of the trajectory of the implementation process of the Cycles of Learning (a non-retention policy in Elementary School) in the Municipal Education System in Ponta Grossa – PR. This qualitative research involved: a) analysis of official documents related to the proposal implementation process; b) analysis of statistical data regarding approval, failure and evasion, in the period from 1988 to 2012; and c) analysis of interviews carried out with six principals, four educators and 21 teachers working in six municipal schools in Ponta Grossa. The theoretical framework is based on authors that discuss and substantiate the school role and the social quality of education (CAMINI, 2001; BELLONI, 2003; CANÁRIO, 2005; YOUNG, 2007), as well as authors who discuss the cycles policy (PERRENOUD, 2004; BARRETTO and MITRULIS, 1999; FERNANDES, 1999 amongst others). It was concluded that: a) the Cycles of Learning under investigation were kept along the time and throughout different governments. Despite that, this policy was given different importance by the educational management. While in the 2001/2004 period, the cycle proposal was considered one of the main actions to improve the quality of education in municipal schools, the following periods (2005/2008 and 2009/2012) kept the cycles, but with less emphasis and commitment; b) over a little more than a decade, the cycle proposal was incorporated by education professionals who work in schools, but it has not still been consolidated, since there are difficulties and limitations to the comprehension of learning as a continuous process, acceptance of non-failure within the cycle, and employment of formative evaluation and differentiated teaching. The study also suggests that the cycle proposals should guarantee effective learning to all students. Thus, it is necessary to lead education professionals to deepen issues such as the school role in the modern society; the definition of a curriculum built with collective participation; the importance of formative evaluation and differentiated teaching. In its specific context, the study evidenced the need to revise and resume the Learning Cycles proposal, with the participation of teachers, management staff, students' parents, Education Municipal Council, school councils. In the context under study, as well as in other contexts, the participation and social control are essential aspects, once the offer of weak education due to lack of a wide and consistent educational project leads to very serious consequences to students throughout their schooling process and to the sequence of their education.

Key-words: Learning Cycles. Educational Policy. Municipal Education System – Ponta Grossa.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Categorias de análise de produção sobre os Ciclos de Aprendizagem	48
Quadro 2 - Natureza da produção e autores de trabalho sobre Ciclos de Aprendizagem.....	48
Tabela 1 - Taxas de aprovação, reprovação e evasão- rede municipal de ensino de Ponta Grossa (1988-2000).....	71
Tabela 2 - Taxas de aprovação, reprovação e evasão- rede municipal de ensino de Ponta Grossa (2001-2012).....	74
Tabela 3 - Caracterização das escolas quanto à região, número de alunos atendidos, sala multifuncional e sala de apoio.....	83
Tabela 4 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa: faixa etária das entrevistadas.....	84
Tabela 5 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa: formação profissional das entrevistadas.....	85
Tabela 6 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa: tempo de atuação na rede pesquisada.....	85
Gráfico 1 - Índice de aprovação do 3º ano do 1º ciclo na rede municipal de Ponta Grossa no período de 2001-2012.....	75
Gráfico 2 - Índice de aprovação do 2º ano do 2º ciclo na rede municipal de Ponta Grossa no período de 2001-2012.....	76
Gráfico 3 - Índice de aprovação na Classe de Aceleração do município de Ponta Grossa no período de 2001-2012.....	77
Gráfico 4 - Resultados do Ideb na rede pública municipal de Ponta Grossa.....	78
Gráfico 5- Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais na rede pública municipal de ensino de Ponta Grossa-Pr	79

LISTA DE SIGLAS

CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
IAS	Instituto Ayrton Senna
Ideb	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONG	Organização não governamental
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO 1 - A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS PARA ANÁLISE	 16
1.1 REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO ESTADO E A OFERTA EDUCACIONAL	16
1.2 A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA DE CICLOS	22
1.3 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NO CONTEXTO ATUAL ..	29
 CAPÍTULO 2 - ASPECTOS HISTÓRICOS DA POLÍTICA DE CICLOS NO BRASIL	 37
2.1 REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA.....	41
2.2 CICLOS DE FORMAÇÃO.....	42
2.3 CICLOS DE APRENDIZAGEM.....	43
2.4 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS: REVISÃO DE LITERATURA.....	47
 CAPÍTULO 3 – A IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA.....	 53
3.1 OS CICLOS DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE DO DOCUMENTO OFICIAL.....	56
3.2 OS CICLOS DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA A PARTIR DE 2005.....	64
 CAPÍTULO 4 – OS CICLOS DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA: ANÁLISE DE DADOS SOBRE APROVAÇÃO, RETENÇÃO E EVASÃO ESCOLAR.....	 70
4.1 ANÁLISE DOS DADOS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E EVASÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA (1988-2012)....	70
4.1.1 Aprovação, reprovação e evasão escolar no período anterior à implantação dos Ciclos de Aprendizagem (1988 – 2000).....	71
4.1.2 Aprovação, reprovação e evasão escolar após a implantação dos Ciclos de Aprendizagem (2001 – 2012).....	73

4.2	OS CICLOS DE APRENDIZAGEM E O IDEB NA REDE MUNICIPAL.....	78
-----	---	----

CAPÍTULO 5 – OS CICLOS DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA: ANÁLISE DA OPINIÃO DE DIRETORAS, PEDAGOGAS E PROFESSORAS	82
5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	82
5.1.1 Caracterização das escolas.....	83
5.1.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	84
5.1.3 Formação profissional dos sujeitos envolvidos na pesquisa.....	84
5.1.4 Tempos de atuação, dos sujeitos, na rede pesquisada.....	85
5.2 ANÁLISE DA OPINIÃO DOS SUJEITOS NA PESQUISA.....	85
5.2.1 Concepção dos Ciclos de Aprendizagem.....	85
5.2.2 Processo de Implantação dos Ciclos de Aprendizagem.....	90
5.2.4 Processo de consolidação da proposta dos Ciclos de Aprendizagem.....	92
5.2.5 Concepção sobre o papel da escola.....	95
5.2.6 Processo de avaliação nos Ciclos de Aprendizagem.....	97
5.2.7 Opinião sobre os índices de aprovação, reprovação e evasão escolar.....	99
5.2.8 Opinião sobre a não reprovação dentro dos Ciclos de Aprendizagem.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A- Roteiro da entrevista realizada com diretores, pedagogas e professoras da rede pesquisada.....	120

INTRODUÇÃO

[...] a organização escolar que conhecemos constitui-se a partir de uma estrutura nuclear, a classe, entendida como um grupo de alunos que recebe de forma simultânea o mesmo ensino. A homogeneidade da turma, em termos etários e de conhecimentos, exprime um princípio mais geral de homogeneidade que marca a organização do espaço, do tempo, dos saberes e que representa uma marca distintiva da escola. (BARROSO, 1995, 1996 apud CANÁRIO, 2005, p. 76)

A presente dissertação analisa a trajetória de implantação dos Ciclos de Aprendizagem na rede municipal de Ponta Grossa, no período de 2001 a 2012. Além de apresentar os principais aspectos do processo de implantação dessa política, também se buscou evidenciar os resultados, após uma década de implementação, em termos do impacto nas taxas de aprovação, reprovação e evasão, assim como a opinião de diretoras, pedagogas e professoras da rede municipal investigada sobre o processo de ciclos adotado.

A organização da escolaridade em ciclos é uma das modalidades que vem sendo utilizada em redes de ensino brasileiras, notadamente nas de ensino público. Tem como seu maior objetivo diminuir ou eliminar totalmente a reprovação e evasão, bem como reverter o quadro de fracasso escolar pelo qual se caracteriza a educação brasileira.

O interesse pelo tema está relacionado à atuação da pesquisadora como professora da rede municipal de ensino pesquisada, desde 1996, em que atuou como professora, pedagoga e diretora e pôde acompanhar o processo de implantação dos Ciclos de Aprendizagem, bem como os desafios e dificuldades vivenciados no contexto da escola quando dessa implementação. Embora o termo “ciclos” tenha sido utilizado a partir de 1984, com a implantação do Ciclo Básico no Estado de São Paulo, diversos estudos e publicações mostram que a ideia de eliminar a reprovação já existia desde o início do século passado (LEITE, 1959; ALMEIDA JUNIOR, 1957; PEREIRA, 1958; MORAIS, 1962; MAINARDES, 1998). Além disso, uma série de experiências de políticas de não reprovação já haviam sido implementadas desde o final da década de 1950 (ARELARO, 1988; MAINARDES, 1998, 2001, 2009; BARRETTO; MITRULIS, 1999).

A escola organizada em ciclos visa garantir aos alunos um tempo mais ampliado para a aprendizagem e, para tal, é detentora de um potencial significativo que assegura aos alunos um processo de escolarização mais adequado às suas necessidades, bem como ao conhecimento atual sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Uma das características das políticas de ciclos é a ruptura total ou parcial com a reprovação e se baseia na ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo e que, em tese, não necessitaria ser interrompido. Defende-se também que, por meio da organização da escolaridade em ciclos, alunos que seriam marginalizados ou excluídos, em virtude de reprovações sucessivas e de distorção idade/série, podem ter a oportunidade de permanecer na escola. No entanto, nesta dissertação, defender-se-á que é essencial ir além da permanência e garantir, para todos os alunos, a apropriação efetiva do conhecimento escolar da forma mais ampla, exitosa e no menor tempo possível (KLEIN, 2003).

A organização da escolaridade em ciclos pretende assegurar a permanência dos alunos na escola de uma forma efetiva através do trabalho com a heterogeneidade, que é fruto dos diferentes ritmos de aprendizagem e também das características próprias do desenvolvimento humano. Assim, a estrutura dos ciclos está voltada para a reorganização dos tempos escolares e envolve a reorganização do currículo, da avaliação, da formação de turmas, das metodologias de ensino, da gestão escolar e da formação continuada de professores.

A presente pesquisa toma como objeto de análise a proposta de organização da escolaridade em ciclos da rede municipal de Ponta Grossa, implantada a partir do ano de 2001, em uma gestão do Partido dos Trabalhadores em coalizão com outros partidos. Os objetivos da pesquisa são os seguintes:

- Analisar a trajetória da implementação dos Ciclos de Aprendizagem na rede municipal de Ponta Grossa (2001-2012);
- Analisar o impacto da implementação dos Ciclos de Aprendizagem nos índices de aprovação, reprovação e evasão escolar;
- Investigar a opinião de diretores, pedagogos e professores sobre o processo de implementação dos Ciclos de Aprendizagem e de seus resultados.

A pesquisa, de natureza qualitativa, envolveu a análise documental, coleta de dados estatísticos sobre aprovação, reprovação e evasão e a análise de 31 entrevistas realizadas com diretoras, pedagogas e professoras que atuavam em seis

escolas da rede municipal. A análise documental envolveu: a) leitura e análise de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação referentes à implantação dos Ciclos de Aprendizagem; b) análise de dados estatísticos de aprovação, reprovação e evasão. Optou-se por incluir dados estatísticos a partir do ano de 1988 até o ano de 2012, com o objetivo de analisar os índices do período anterior e posterior à implantação dos ciclos na rede municipal pesquisada.

O referencial teórico da pesquisa baseia-se em autores que discutem e fundamentam a qualidade social da educação (CAMINI, 2001; BELLONI, 2003), o papel da escola e do conhecimento (CANÁRIO, 2005; YOUNG, 2007), bem como autores que discutem a política de ciclos.

A dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro, apresentam-se as discussões sobre o papel do Estado na definição de políticas educacionais, apontando os eixos necessários para que a escola caminhe para uma qualidade social da educação, além do que se discute sobre o papel da escola na sociedade atual.

No segundo capítulo são apresentados alguns aspectos históricos da política dos ciclos no Brasil, e se trata mais especificamente dos Ciclos de Aprendizagem.

O terceiro capítulo apresenta a análise da implantação dos Ciclos de Aprendizagem no município de Ponta Grossa bem como a análise do documento oficial produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, no ano de 2003, intitulado “Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental”, e também se discutem aspectos dos ciclos a partir do ano de 2005.

O quarto capítulo destina-se à análise do impacto dos ciclos nas taxas de aprovação, reprovação e evasão. O quinto capítulo destina-se à análise dos dados obtidos por meio de 31 entrevistas, realizadas com 6 diretoras, 4 pedagogas e 21 professoras de seis escolas da rede municipal de Ponta Grossa.

CAPÍTULO 1

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS PARA ANÁLISE

O objetivo deste capítulo é apresentar discussões teóricas que fundamentam a análise do tema investigado. Em um primeiro momento, apresentam-se discussões gerais sobre o papel do Estado com relação à oferta educacional. Em seguida, se faz uma breve fundamentação sobre o conceito de qualidade social da educação e do papel da escola.

1.1 REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO ESTADO E A OFERTA EDUCACIONAL

Como ponto de partida, salienta-se a compreensão de que todo trabalho de pesquisa sobre políticas educacionais precisa considerar questões relativas ao papel do Estado. Para Mendes (2006, p. 156), “Toda política pública está baseada em uma concepção de Estado, de homem, de sociedade, de mundo”. Assim, o seu caráter excludente ou inclusivo, centralizador ou participativo, “pode ser decisivo nas atividades executadas nas escolas, na medida em que contribui ou não para a formação de sujeitos”. (MENDES, 2006, p. 157). Vieira e Albuquerque (2002) colocam que, de uma maneira geral, pode-se dizer que há duas vertentes principais em torno do papel do Estado na formulação de políticas públicas: a vertente de base liberal e a vertente de base marxista. De acordo com as autoras, na vertente liberal, “[...] o Estado tem uma dimensão maior de neutralidade na organização da vida social, servindo como elemento aglutinador dos diferentes interesses que circulam na sociedade, fornecendo condições para o Estado de direito” (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p.21), ou seja, as funções do Estado são direcionadas para garantir os direitos individuais, sem interferência na vida pública. Destacam-se, aqui, como direitos individuais, a propriedade privada, direito à vida e à liberdade.

Em relação à teoria liberal, Carnoy (1986) aponta que ela surge após mudanças do poder econômico e político na Europa, baseada nos direitos individuais e na ação do Estado de acordo com o bem comum, em que são garantidos somente direitos individuais relativos à vida, à liberdade e à propriedade.

O papel do Estado é garantir o funcionamento de um mercado livre na sociedade civil.

Peroni (2003) afirma que, no período denominado de pós-guerra, houve uma fase de crise ligada diretamente ao capital e que, conseqüentemente, gerou uma crise no Estado:

A crise começou a se aprofundar no período de 1965 a 1973, momento em que o rigor do compromisso do Estado era fundamental para se garantir sua legitimidade, ao mesmo tempo em que a rigidez da produção restringia expansão na base fiscal para os gastos públicos. A única resposta flexível encontrada foi à política monetária, através da emissão de moeda, o que intensificou a onda inflacionária. As finanças do Estado estavam além de seus recursos, o que aprofundou a crise fiscal e de legitimação. (PERONI, 2003 p. 23).

Desse modo, o Estado precisou se reconfigurar, na tentativa de superação da crise que havia se instalado. O Neoliberalismo, a Globalização, a Reestruturação Produtiva e a Terceira Via foram meios de reconfiguração do Estado. Segundo Gentili (1999, p. 230-231),

O Neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto de esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos anos 70. O(s) neoliberalismo (s), expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em sentido global.

Segundo a concepção neoliberal, o Estado entrou em crise porque gastou mais do que podia com as políticas sociais, as quais representam um saque à propriedade privada (PERONI, 2003). Então, o Estado de Bem-Estar Social foi substituído pelo Estado mínimo, ou seja, o Estado deve intervir minimamente nas políticas sociais e ao máximo no capital. Abrindo mão das políticas sociais, ou melhor, “privatizando-as”, diminui-se o gasto do Estado com as políticas sociais e, desta forma, incentiva-se a competição. (PERONI, 2003).

Sobre o neoliberalismo, Aguiar (2012) destaca que esta política propõe uma mudança no papel do Estado e enfatiza que o Estado mínimo deveria ocupar o espaço do Estado de Bem-Estar Social. Privatizar, para os neoliberais, significa diminuir o gasto do Estado incentivando a competição do mercado. Surgem, então, as privatizações de órgãos estatais, que são amplamente divulgadas nos meios de

comunicação, a fim de expor a suposta ineficiência e insuficiência dos órgãos públicos comparando-os com da iniciativa privada (AGUIAR, 2012).

Os neoliberais defendem a presença de um Estado mínimo, ou seja, que limite seu grau de atuação nas políticas públicas, as quais são vistas como as responsáveis pela crise do Estado. Assim, há o pressuposto de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. Por isso, é preciso reformar o Estado, diminuindo sua atuação em relação aos direitos sociais e as políticas sociais, já que estes são vistos como responsáveis pela crise do capitalismo (PERONI, 2003). . A estratégia da Terceira Via, por meio do Terceiro setor ou público não estatal, é “recuperar” o Estado, colocando-se como alternativa ao Neoliberalismo.

O Neoliberalismo propõe o Estado mínimo e a Terceira Via busca reformar o Estado e repassar as tarefas para organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos. Tanto o Neoliberalismo quanto a Terceira Via querem racionalizar os recursos e os gastos do Estado com as políticas sociais, diminuindo o papel das instituições públicas (PERONI, 2003). Para Giddens (2001, p. 36), a Terceira Via

Se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo.

A Terceira Via é vista como um instrumental para retirar a incumbência do Estado das políticas sociais. Dessa forma, transfere-se para a sociedade a “responsabilidade” pelas políticas sociais, da questão social do Estado para o indivíduo (MONTAÑO, 2007), por meio do clamor público, da ajuda mútua, da solidariedade e da filantropia. Podemos citar as Organizações não Governamentais (ONGs), as entidades filantrópicas e as associações sem fins lucrativos como organizações que fazem parte do Terceiro Setor.

Quando o Estado possui tendências neoliberais, as políticas públicas apresentam um caráter compensatório e são mais focalizadas àqueles que, como consideram os liberais, por sua “[...] capacidade e escolhas individuais, não usufruem do progresso social”. (HÖFLING, 2001, p. 39).

Já a vertente de base marxista é contrária à visão liberal situando-se em outra direção. O Estado não é considerado uma instância neutra a serviço de todas as classes sociais, pois se configura como uma forma de organização que serve,

prioritariamente, à classe burguesa, detentora do capital. Carnoy (1986, p. 20) explicita que

[...] o conceito geral marxista de Estado compreende uma sociedade historicamente determinada onde o Estado age como um comitê da classe dominante, um comitê cuja função particular é organizar e concentrar o poder repressivo a fim de manter o controle da classe dominante sobre a produção.

O Estado surge como instrumento de dominação (muitas vezes assumindo uma postura coercitiva). O Estado não se configura como neutro, pois tende a servir a classe dominante. Vieira e Albuquerque (2002) apontam que, a partir da visão marxista de Estado, estão presentes dois elementos fundamentais que devem ser considerados: a superestrutura e a estrutura. Para as autoras, a estrutura é a base, ou seja, as relações de produção que darão origem à base econômica, e a superestrutura que pertence ao Estado (formas jurídicas, políticas, religiosas). Embora exista uma relação de dependência, considera-se que a base econômica irá prevalecer sendo determinante dentro do sistema capitalista.

Moraes (2009) afirma que as políticas sociais surgiram em consequência do capitalismo, com a ação pública situando-se no campo das relações de conflitos que se dão a partir das relações de produção. Azevedo (2002) reafirma esta posição ao demonstrar que a evolução e funções do Estado e os limites e possibilidades de sua atuação tinham nexos diretos com os interesses gerais da acumulação.

Percebe-se que, para o Estado capitalista, a implantação de uma política educacional efetivamente comprometida com uma educação de qualidade, para todos, não é um compromisso ou uma prioridade. Uma parcela significativa da população em idade escolar tem acesso à escolarização, mas a permanência dentro do sistema ou o sucesso da aprendizagem são subliminarmente “negados”. A respeito disso, Mendes (2006, p. 174) observa:

Em um mundo onde impera a lógica de que apenas alguns serão vitoriosos, prevalece a ideia de que os que estão excluídos são culpados pelo seu fracasso. Afinal, todos podem ter acesso, por exemplo, à escola. Não estuda quem não quer. Os pobres são levados a arcar com a culpa da sua pobreza, pois não se esforçam para ter uma vida melhor.

Dessa forma, torna-se mais fácil manter a condição de exploração da classe trabalhadora (MENDES, 2006). Isto significa que “[...] quanto menos acesso à

informação e ao conhecimento tem o homem, mais fácil torna-se convencê-lo e manipulá-lo”. (MENDES, 2006, p.175). Em relação às políticas de educação, Afonso (2000, p. 96) indica que

Elas visam essencialmente, criar condições propícias à efetivação de relações de troca ou intercâmbio capitalistas, ou seja, condições que possam aumentar as probabilidades dos trabalhadores virem a ser empregados pelos capitalistas, dando a estes maiores oportunidades de acumular capital.

Concordamos com Mendes (2006), quando ela afirma que, infelizmente, as políticas públicas têm sido vistas somente para tentar resolver os problemas “imediatos”, baseados nos princípios da submissão e da exclusão da classe trabalhadora, apresentando somente um caráter compensatório, para apaziguar os problemas imediatos sem extingui-los. Em uma visão marxista, para que realmente possam acontecer mudanças substanciais, devem-se superar as causas dos seus problemas e não resolver apenas os seus efeitos (MÉSZÁROS, 2008). Dessa forma, o descompromisso com a educação pode ser entendida como um processo de alienação que reforça a dominação sobre os trabalhadores. Para tanto, os filhos dos trabalhadores recebem, minimamente e de forma fragmentada, conteúdos escolares que servem para instrumentalizá-los para o trabalho.

No entanto, para que se possa construir uma sociedade igualitária e democrática, é necessário romper com a lógica do capital (Mészáros, 2008). Para tanto, as mudanças não devem ser aparentes, mas essenciais, para que haja a ruptura do sistema. Segundo Höfling (2001, p. 39-40):

Uma administração pública informada por uma concepção crítica de Estado que considere que sua função é atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, de estabelecer como prioritários, programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão de desequilíbrio social. Mais do que oferecer serviços sociais - entre eles a educação - as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais.

Em uma sociedade calcada na desigualdade, a política educacional deveria desempenhar um papel importante de democratização para formar o sujeito, emancipando-o. A emancipação política não basta, sendo necessário alcançar a

emancipação humana¹ (MENDES 2006). Entretanto, a emancipação política pode ser um início do processo de desalienação, sendo importante promover situações para que os cidadãos possam participar das decisões governamentais.

As políticas educacionais não devem ser pensadas somente para a legitimação de uma classe social, mas no contexto geral da sociedade a fim de não privilegiar os grupos que se estabelecem no poder e que, geralmente, são os detentores do poder econômico. Assim, as políticas educacionais devem estabelecer ações que contemplem os interesses da classe trabalhadora.

Não podemos dissociar as políticas educacionais de seu contexto econômico, histórico e social. Em relação ao processo de definição de políticas públicas, Höfling (2001, p. 38-39) pontua o seguinte:

O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses e os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo. Um dos elementos importantes deste processo diz respeito aos fatores culturais, aqueles que, historicamente, vão construindo processos de diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade. A relação entre sociedade e Estado, o grau de distanciamento ou aproximação, as formas de utilização (ou não) de canais de comunicação entre os diferentes grupos da sociedade e os órgãos públicos –que refletem e incorporam fatores culturais, como acima referidos- estabelecem contornos próprios para as políticas pensadas para uma sociedade.

Mas, como afirmam Jobert e Muller (1987), a política educacional faz parte de uma totalidade maior de ações desenvolvidas pelo Estado, e são as políticas públicas que lhe dão materialidade e visibilidade. Na verdade, é o Estado em ação.

Nesse sentido, é importante que a sociedade participe da formulação de políticas públicas para a educação, pois é necessário descentralizar o poder de decisão restrito “[...] aos gabinetes daqueles que ocupam postos no governo” (MENDES, 2006, p.176). Dessa forma, a concepção de homem participativo poderá não alterar a sua condição econômica, mas lhe dará o direito de ser sujeito do processo político. A emancipação política acontecerá quando os sujeitos que pertencem à classe trabalhadora puderem participar de ações voltadas para a sociedade; assim, o poder de decisão não será somente centralizado nas mãos da classe dominante do sistema capitalista a qual é detentora do poder político.

¹ A respeito dos conceitos de emancipação política e emancipação humana, ver Mészáros (2008).

Desse modo, a organização da escola em ciclos possui um potencial relevante para a construção de um sistema educacional democrático e não seletivo. No entanto, as pesquisas sobre essa temática têm mostrado que essa política nem sempre tem contribuído para a melhoria efetiva da qualidade da educação pública. Com os ciclos, as taxas de reprovação diminuem significativamente ou deixam de existir, mas, ao lado disso, nem sempre a aprendizagem de todos os alunos é garantida. Assim, na maioria das redes, a proposta dos ciclos apenas parcialmente tem cumprido o seu papel de superar as limitações e problemas do regime seriado (MAINARDES, 2009a).

Para abordar a política de ciclos na rede municipal de Ponta Grossa, optou-se por utilizar as contribuições do conceito de qualidade social da educação e, associadas a esse, algumas reflexões sobre o papel da escola na sociedade atual.

1.2 A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA DE CICLOS

Para que se possa entender a educação de qualidade social, é indispensável percebê-la dentro de um conjunto de fatores que a caracterizam como tal. Belloni (2003) apresenta os cinco eixos estruturantes da política educacional baseada na qualidade social da educação, os quais geralmente são utilizados pelos governos democráticos populares em seus modos de administração. São eles:

a) Educação como direito a cidadania: este eixo contém, em especial, o objetivo central da política educacional de inclusão social. Para que inclusão social realmente se efetive, é necessária a participação de todos os segmentos da sociedade possibilitando, assim, o exercício da cidadania. Desta forma, poderão ser superados os mecanismos de exclusão dos alunos que por muitos anos ocorreram nos sistemas escolares e criaram um contexto de desigualdade e marginalização que infelizmente concentram os maiores prejuízos nas camadas populares. (BELLONI, 2003).

Segundo Belloni (2003), para que a educação como um direito de cidadania realmente se efetive, faz-se necessário contemplar três dimensões específicas e, ao mesmo tempo, complementares: o acesso à educação, a permanência no sistema escolar e o sucesso na aprendizagem.

Somente o direito ao acesso à escola, consolidado como um direito constitucional de todos, expressa no artigo 206, inciso I da Constituição Federal, não garante a permanência do aluno no sistema educacional e ao seu direito de ter um aprendizado com sucesso. A escola, desse modo, deve propiciar aos alunos mecanismos diferenciados que os levem ao aprendizado com vistas à “emancipação humana e social, tendo por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia” (BELLONI, 2003, p. 232). Neste sentido, a educação de qualidade social não tem como objetivo a formação de mão de obra para a sociedade capitalista, e, sim, que todos possam exercer seu direito à cidadania. Esse é o princípio da justiça social², para que os cidadãos que antes foram excluídos ou marginalizados do processo educacional possam fazer parte dele novamente, objetivando assim a construção de uma sociedade justa e igualitária para todos, alicerçada em novas formas de relação econômica, social, cultural e política, diferente das que hoje existem (BELLONI, 2003). O direito à educação deve ser garantido, reiterando o dever de oferecer uma escola que tenha o requisito fundamental que confirme o direito constitucional: uma educação de qualidade para todos, sem reproduzir mecanismos de diferenciação e exclusão social.

A educação de qualidade social precisa tornar-se mais relevante para a população. Não se faz referência aqui somente ao direito expresso na Constituição Federal no que diz respeito à condição de acesso, permanência e sucesso no aprendizado, mas também às questões estruturais, humanas e organizacionais que devem estar presentes no processo de ensino-aprendizagem, para que se possa atender aos interesses e às necessidades da população. (BELLONI, 2003). A qualidade social deve ultrapassar as fronteiras da escola, pois, envolvendo a comunidade na formação de cidadãos democráticos, a educação de qualidade social tem como consequência a inclusão escolar, respeitando as diferenças individuais de cada um, com integração e compartilhamento de experiências. Sobre a qualidade social da educação, Silva (2009, p. 10) afirma:

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado

² Entende-se por justiça social quando o Estado reconhece o cidadão como sujeito de direitos, inserido em uma ordem política, econômica, social e cultural, colocando um norte da sua ação política a superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero. (CONAE, 2010, p. 126).

de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de seus estudantes em relação à educação; que buscam compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Assim, a educação de qualidade social não se configura por indicadores numéricos de qualidade com a finalidade de estabelecer *ranking* entre as escolas e tampouco para que somente uma parcela sociedade possa ter uma educação de qualidade social com vistas à emancipação humana. Ressalta-se, então, uma educação voltada para práticas emancipatórias em que realmente os sujeitos que dela façam parte possam sentir-se incluídos na sociedade à qual pertencem.

b) Gestão democrática com participação popular: a constituição de uma escola democrática com participação popular vai além de fazer com que os sujeitos que dela fazem parte simplesmente participem de sua implementação, ou seja, executem somente as políticas educacionais. É necessário que participem ativamente de sua elaboração. É preciso romper com a ideia de que aos sujeitos da escola é dado somente o “[...] direito de executar políticas definidas e formuladas por especialistas e repassados através de manuais e parâmetros curriculares” (CAMINI, 2001, p. 53). É necessário entender que a participação popular não pode restringir-se somente a mecanismos institucionais, dentre os quais, por exemplo, pode-se citar o voto em períodos de eleição. Camini (2001, p. 57) explicita que a participação

[...] é um processo social que possibilita às camadas populares, além de manifestar seus anseios, interesses e necessidades, interferir, influenciar, participar da elaboração e da tomada de decisão, bem com controlar sua implementação. Escolher a Participação Popular como meio para a construção de uma escola democrática e popular coerente com a concepção de escola que se gesta na própria participação direta dos sujeitos que fazem a escola.

Deve-se formar uma atitude de prática democrática, que precisa estar engajada à gestão educacional. Dessa forma, será possível construir outro tipo de escola, mais inclusiva e menos seletiva, que desenvolva práticas emancipatórias em seu interior.

Neste contexto, é necessário que a participação popular seja ampliada, consolidando a democracia participativa (CAMINI, 2001), em que haja interferência nas decisões políticas, econômicas e sociais dos indivíduos, os quais se constituem em efetivos sujeitos histórico e social. A exemplo disto, pode-se citar a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul que, a fim de consolidar a construção de uma escola democrática e popular e efetivar a sua proposta, utilizou o Processo Constituinte Escolar³.

A participação popular da comunidade inclui, desta forma, a formação de cidadãos democráticos uma vez que estes sujeitos interferem ativamente nas decisões. E, neste caso, é um processo por meio do qual os diferentes segmentos sociais da comunidade podem contribuir para a efetivação de propostas coletivas, intervindo diretamente na realidade social e histórica. A esse propósito, Semeraro (2003, p. 271) afirma:

O poder não se concentra em algum polo particular, de cima ou de baixo, de dentro ou de fora, mas, é uma prática ético-política tensa e aberta entre diversos sujeitos e organizações que disputam projetos diferentes de sociedade. É uma relação dialética que se estabelece entre a sociedade civil e a sociedade política, que acaba se tornando uma “relação pedagógica”, um reconhecimento de recíproca calorização, porque não há mais alguém ou algo que tenha prerrogativas definitivas: o que se tem em vista é, precisamente, a hegemonia da democracia, ou seja, a socialização do saber e do poder.

Enquanto eixo estruturante da política educacional, a gestão democrática envolve a existência de conselhos escolares atuantes e eleições de dirigentes com participação da comunidade (BELLONI, 2003). Desta forma, a comunidade participará ativamente da vida da escola. Em outras palavras, a comunidade estará

³ A Constituinte Escolar foi um amplo movimento de participação ativa da comunidade escolar (alunos, pais, mães, trabalhadores em educação), organizações da sociedade civil, instituições do poder público na definição de Princípios e Diretrizes da Educação Pública no estado do Rio Grande do Sul. Enquanto método, a **Constituinte Escolar** construiu condições necessárias para articular a democracia direta e autônoma, a partir de cada unidade de ensino, com a democracia representativa, na busca de consensos possíveis para estabelecer os Princípios e Diretrizes da Educação Pública para nossas crianças, adolescentes e adultos. O ponto de partida foi a reflexão sobre a prática pedagógica e a realidade em que a escola está inserida, buscando a participação protagonista das inúmeras comunidades que circundam as unidades de ensino da rede pública estadual de ensino, através de diversos fóruns de debate, reflexão, estudo e formulação de propostas pela comunidade escolar. O Processo de Constituinte Escolar esteve atrelado aos seguintes pressupostos: a) educação como um direito de todos e principalmente daqueles que foram excluídos do processo, b) participação popular: estimulando e garantindo a construção coletiva de uma educação libertadora, c) dialogicidade: respeito as diferenças e a pluralidade de visões, d) radicalização da democracia: princípio importantíssimo para um processo de participação popular, estimulando a co-gestão da esfera pública, e) utopia (CAMINI, 2001, p.54).

escolhendo, decidindo, opinando, fazendo parte deste processo democrático e, conseqüentemente, favorecendo “[...] mecanismos de controle social para a efetiva construção da educação de qualidade social” (BELLONI, 2003, p.233).

c) Valorização dos trabalhadores em educação: para que se possa realmente efetivar a implantação de uma educação com qualidade social, os trabalhadores em educação⁴ devem ser valorizados, por meio de um plano de carreira, formação docente, condições dignas de trabalho, remuneração condizentes com sua função e formação continuada (BELLONI, 2003).

Considera-se determinante a formação dos trabalhadores, para que se possa obter uma qualidade social da educação, cujo profissional irá aprimorar sua formação inicial por meio de um processo contínuo, buscando superar as lacunas existentes em sua formação (formação continuada). É necessário que se pense também na importância de assegurar ao trabalhador da educação condições dignas de trabalho. Percebe-se que o plano de cargos e carreira é

[...] um dos meios de valorização profissional, define e assegura elementos como: a forma de ingresso por concurso público de provas e títulos, elemento imprescindível à garantia de igualdade e, combate ao paternalismo, clientelismo e nepotismo; jornadas de trabalho regulamentadas e aceitas pelas regras mundiais do trabalho, compatíveis com a remuneração recebida; direitos e deveres assegurados em lei, com a garantia de evolução na carreira conforme o tempo de trabalho e a formação adquirida no decorrer do tempo e, piso salarial profissional. (BRASIL, 2005, p. 9).

Além de os profissionais em educação terem garantido o plano de cargos e carreiras, outros aspectos também colaboram para que o professor desempenhe sua função com qualidade social. Dentre eles podemos citar: materiais adequados, número máximo de alunos em sala de aula, profissionais em número suficiente para a unidade escolar e espaços educativos adequados para o trabalho pedagógico. O profissional que se sente valorizado adquire mais segurança em sala de aula para exercer o seu papel.

⁴ Quando nos referimos aos profissionais da educação estamos também incluindo: professores, diretores, pedagogos, funcionários.

d) Financiamento e regime de colaboração: para que se possa construir uma educação voltada para a qualidade social dentro de um sistema democrático são indispensáveis, além da questão financeira, recursos humanos, recursos materiais e técnicos para uma melhor qualidade no setor educacional. Em relação aos recursos financeiros, eles devem ser aplicados da melhor forma possível, conforme prevê a legislação, pois a transparência na sua aplicação também é um fator determinante, como exemplifica Belloni (2003, p. 233):

Além do volume de investimentos, a transparência na gestão eficiente e eficaz, com controle social e avaliação, e uma política de integração e complementaridade entre as redes de ensino são instrumentos significativos para a construção da educação de qualidade, relevante para a sociedade.

O uso adequado dos recursos financeiros na educação é um dos fatores que poderá fazer a diferença para que haja uma melhora significativa no espaço escolar e conseqüentemente ocorra uma aprendizagem voltada para o sucesso escolar. As decisões coletivas na aplicação dos recursos destinados à educação são necessárias, pois quando ocorre a participação popular na gestão democrática, nada mais justo que a comunidade decida onde e como os recursos sejam aplicados.

e) Integração entre políticas e outros entes jurídicos e sociais: este item contempla a integração da política e das ações educacionais em duas direções: as várias instâncias do setor público (por exemplo, educação, saúde, assistência, habitação) e as organizações sociais. Segundo Belloni (2003), a prática democrática da participação social demanda

[...] sistemática divulgação das ações desenvolvidas e sua avaliação, não apenas entre aqueles diretamente atingidos e beneficiados, mas junto a toda a sociedade, com a dupla finalidade de prestar contas e de possibilitar efetivo controle social sobre a política implementada. (BELLONI, 2003, p. 238).

Mas, no interior da escola, outros elementos sinalizam a qualidade social da educação, sendo eles: organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; projetos escolares; formas de interlocução da escola com as famílias; ambiente saudável; política de inclusão efetiva; respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; trabalho colaborativo e práticas efetivas de funcionamento dos colegiados ou outros conselhos escolares (SILVA, 2009).

Para que a educação, como qualidade social, caminhe para uma política de inclusão, é necessária a participação de todos os segmentos da sociedade, possibilitando desta forma o exercício da cidadania em que a emancipação humana e social de fato aconteça. É necessário superar os mecanismos de exclusão dos alunos que por muitos anos ocorreram e criaram um contexto de desigualdade que infelizmente tem na camada popular menos favorecida a principal prejudicada. O documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)⁵ faz uma referência à qualidade social da educação afirmando:

A educação com qualidade social e a democratização da gestão implicam a garantia do direito à educação para todos, por meio de políticas públicas, materializadas em programas e ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas. Implicam, também, processos de avaliação, capazes de assegurar a construção da qualidade social inerente ao processo educativo, de modo a favorecer o desenvolvimento e apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana. (BRASIL, 2010, p. 41).

A partir dessas considerações sobre a qualidade social da educação, interessa a este trabalho compreender em que medida a efetivação da política dos Ciclos de Aprendizagem na rede municipal de Ponta Grossa tem contribuído para a construção da qualidade social da educação, tendo em vista que, nos ciclos, os alunos podem apropriar-se do conhecimento em ritmos diferenciados. Para se atingir tal patamar, a escola precisa compreender que existem diferentes ritmos e tempos de aprendizagem, rompendo com a lógica da homogeneidade escolar. Deve-se destacar que um dos objetivos da implantação dos Ciclos de Aprendizagem na rede municipal de Ponta Grossa foi romper com o fracasso escolar, por meio da eliminação da reprovação nos durante os ciclos.

⁵ A Conferência Nacional de Educação apresentou diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade, e diversidade, o que se constitui um marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade. O documento final resultou do processo de mobilização e de um processo de construção coletiva, gerando o documento final do CONAE 2010.

1.3 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NO CONTEXTO ATUAL

No âmbito desta dissertação, considera-se relevante destacar o papel da escola na sociedade atual, visto que os Ciclos de Aprendizagem foram implantados com o objetivo de superar o fracasso escolar e garantir a aprendizagem de todos os alunos. Em linhas gerais, há perspectivas teóricas que apontam para as possibilidades da ascensão social por meio da escola e da apropriação do conhecimento, ou seja, a educação pode ser entendida como um instrumento de equalização social. Outras perspectivas destacam o caráter reprodutivista da escola, nas quais a educação passa a ser vista como um instrumento de discriminação social.

Para Saviani (2009), as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos distintos chamados de “Teorias não Críticas” e “Teorias Críticas”. As teorias não críticas, de modo geral, concebem a educação como “um instrumento de equalização social” (SAVIANI, 2009, p. 3), ou seja, a educação deve superar as desigualdades sociais ou então minimizá-las. Nessa teoria, a sociedade é essencialmente harmoniosa e integradora. O fenômeno da marginalidade é tratado de maneira oposta nas duas teorias, ou seja, para a teoria não crítica a marginalidade é vista como um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção, que não só pode como deve ser corrigida. A educação “[...] emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções”. (SAVIANI, 2009, p. 4). Várias correntes pedagógicas derivam desta vertente não crítica. Saviani (2009) inclui nela a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista⁶. Dentro destas correntes, a visão sobre o papel da escola é diferente: na pedagogia tradicional o papel da escola era o de instruir, levar o conhecimento por meio da centralidade do professor, pois só ele detinha o conhecimento; para a escola nova, o papel da escola era o de motivar o aluno a aprender a aprender; na escola tecnicista o papel da escola é o de fazer com que o aluno aprenda a fazer seguindo o plano traçado por especialistas.

⁶ Utilizamos a classificação de teorias não críticas de Saviani. Outros autores podem usar outras classificações.

As teorias críticas entendem que a educação é “[...] um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (SAVIANI, 2009, p. 3). Para o autor,

O grupo ou classe que detêm maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora da marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar. (SAVIANI, 2009, p. 4).

As teorias críticas não entendem ser possível analisar a educação descontextualizada de seus determinantes sociais, de modo a estabelecer uma íntima relação de dependência entre educação e sociedade. A própria educação torna-se um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalidade. Para Saviani (2009) as três teorias críticas que tiveram maior repercussão foram: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico do estado e a teoria da escola dualista. Embora essas teorias não contenham uma proposta pedagógica em si, elas dão conta de “[...] explicar o mecanismo da escola tal como está constituída” (Saviani, 2009, p. 27), destacando o seu caráter reprodutivista.

Pode-se dizer que a escola é determinada pela sociedade a que pertence, de forma que a vida capitalista e sua particular divisão de classes e seus específicos interesses fazem a escola sofrer os próprios conflitos de interesses que caracterizam essa mesma sociedade (SAVIANI, 2009). Sobre este aspecto pode-se citar Bourdieu (1992), quando o autor afirma que a escola tende a legitimar a reprodução das desigualdades sociais. Assim, a escola não é neutra e nem os conhecimentos por ela transmitidos o são. Deste modo a escola impõe à criança crenças, hábitos, posturas que não fazem parte do seu mundo, e sim do mundo da classe dos dominantes e que, são transmitidos como se fossem a cultura universal. Nogueira e Nogueira (2002) comentam a esse respeito:

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 28).

Nesta perspectiva, Bourdieu (1992) exprime as diferenças culturais que há entre as classes sociais (dominantes e dominados), e a escola, ao eleger a cultura dominante, como cultura escolar, acaba por privilegiar aqueles que socialmente já são privilegiados, pois as crianças que possuem um capital cultural elevado, ou seja, um capital cultural mais próximo daquele exigido pela escola, poderão ter maior êxito diante dela. A escola para a classe dos dominados representa “uma ruptura no que se refere a valores e saberes de sua prática” (STIVAL, 2008, p. 12003), ou seja, a cultura da classe dominada é desconstruída precisando desta maneira incorporar outros padrões e modelos de cultura. Nogueira e Nogueira (2002, p. 32) explicam:

Por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades hierarquias internas ao sistema de ensino. Essa correlação só pode ser explicada na perspectiva de Bourdieu, quando se considera que a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializada na cultura legítima podem ter.

Diante desses argumentos, faz-se necessária uma reflexão sobre o papel da escola na sociedade atual. Canário (2005) aponta que a escola vive uma crise, “a crise na escola”, como ele a denomina. O autor enfatiza que “[...] a escola define-se, historicamente, como um lugar destinado a dar e receber instruções, em que a acção exercida sobre os alunos é realizada à força e não por livre consentimento” (CANÁRIO, 2005, p. 72). Para ele, a desafeição que os alunos têm pela escola é gerada muitas vezes por ela própria, pois de alguma forma a escola acaba tolhendo a curiosidade e a criatividade natural do aluno, quando

os alunos devem aprender as coisas que eles não desejam aprender e devem aprender até à náusea mesmo as coisas que lhes interessam. Os professores têm que obrigar os alunos a trabalhar. Os professores devem manter a ordem na sala de aula de modo que os alunos possam aprender. (WALLER, 1932 apud CANÁRIO, 2005. p.72).

Canário (2005) aponta que há outro modo para que se possa compreender a escola e as transformações sofridas por ela. O autor identifica três períodos distintos: a escola das certezas, escola num tempo de promessas e a escola das incertezas.

A escola das certezas é caracterizada pela transição das sociedades de antigo regime para as modernas sociedades industriais. Para Canário (2005), essa fase é considerada uma idade de ouro, pois se referia à escola como uma instituição coerente, “[...] com forte legitimidade social, que cumpria cabalmente os mandatos que lhe estavam designados” (CANÁRIO, 2005, p. 67). Em relação à organização pedagógica, os alunos eram considerados como um grupo de elementos que recebiam, de forma simultânea, determinado conteúdo, prevalecendo o critério da homogeneidade determinando assim, a “[...] organização do espaço, do tempo, dos saberes [e representando uma] marca distintiva da escola” (CANÁRIO, 2005, p. 76). Esta forma organizacional da escola se perpetua até os dias atuais e talvez seja um dos aspectos mais difíceis de ser modificado: a estrutura escolar com seus tempos previstos, conteúdos a serem trabalhados num determinado espaço de tempo e a ilusão do trabalho com classes homogêneas.

A escola em um “tempo de promessas” é marcada pelo período posterior à Segunda Guerra Mundial, caracterizado pelo aumento da oferta educacional e do aumento na procura de vagas para a escola. Para Canário (2005), o fenômeno da “explosão escolar” assinala “um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas” (CANÁRIO, 2005, p.78). Nesse período, houve um otimismo em relação à escola, pois havia sobre ela três promessas: o desenvolvimento, a mobilidade social e a igualdade. Mas, infelizmente, a ilusão de que esta escola abriria espaços para desenvolvimento tornou-se decepção para muitos. Os critérios da linearidade de oportunidades educativas e sociais inexistiam, ou seja, aflorou-se o caráter reprodutivista da escola, ampliando desta forma as desigualdades existentes na sociedade (CANÁRIO, 2005). A então chamada “escola das promessas” tornou-se produtora de desigualdades sociais e de injustiças.

A escola das incertezas é marcada pelo rompimento do equilíbrio que existia na escola das certezas. A democratização do acesso gerou, até certo ponto, uma seleção dos melhores frente ao fenômeno de exclusão dos “piores”. Canário (2005, p. 87) sintetiza a escola atual da seguinte forma

O diagnóstico sobre a situação actual da escola é sombrio. O problema da escola pode ser sintetizado em três facetas: a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado), é obsoleta, padece de um défice de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada ainda, por um, défice de legitimidade

social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica a exclusão relativa)".

Para a superação desta crise, segundo Canário (2005), é necessária a construção da escola do futuro, orientada por três finalidades fundamentais. A primeira se refere à construção de uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, pois é na medida em que o aluno "passa à condição de produtor que nos afastamos de uma concepção molecular e transmissiva da aprendizagem, evoluindo da repetição de informação para a produção do saber" (CANÁRIO, 2005, p. 87). A segunda finalidade é a de fazer da escola um lugar onde se desenvolva e estimula o gosto pelo ato intelectual do aprender. Esta finalidade está intrinsecamente ligada à aprendizagem, a qual, neste sentido, deve ser prazerosa, denotando um momento em que a descoberta e a curiosidade sejam constantes. Enfim, a terceira é a de transformar a escola num espaço em que se ganha gosto pela política, isto é, "onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e exercer o direito à palavra, usando para pensar o mundo e nele intervir" (CANÁRIO, 2005, p. 88). Enfim, a escola deve ser o espaço onde os grupos que dela fazem parte possam participar ativamente da sociedade na qual estão inseridos. Para que se possa construir um novo tipo de escola, que venha ao encontro destas três finalidades, é preciso repensar questões relativas ao currículo, ou seja, o que está sendo ensinado e para quem.

Para Barroso (apud CANÁRIO, 2005), a organização escolar que conhecemos constituiu-se a partir de uma estrutura nuclear, a classe, entendida como um grupo de alunos que recebe, de forma simultânea, o mesmo ensino. Trata-se, como sustenta Barroso (2001, p. 69), de um "modo de organização pedagógica" que se consubstancia no princípio de "ensinar a muitos como se fossem um só". Assim, a homogeneidade da turma, em termos etários e de conhecimentos, "exprime um princípio mais geral da homogeneidade que marca a organização do espaço, do tempo, dos saberes e que representa uma marca distintiva da escola" (CANÁRIO, 2005, p. 76). Uma das finalidades da organização da escola em ciclos é justamente romper com esses princípios de uma "forma escolar" que se mostrou excludente e seletiva. Por outro lado, a proposta dos ciclos também tem se efetivado de forma contraditória. Ao mesmo tempo em que reduz drasticamente a reprovação e a evasão e permite a alteração de práticas avaliativas e de questões metodológicas, tem reproduzido uma parte significativa das desigualdades e dos problemas que

eram observados no regime seriado. Assim, os ciclos desafiam a escola, os gestores educacionais, os gestores escolares, os pesquisadores e a própria sociedade, à medida que, por razões diversas, suas finalidades são apenas parcialmente atingidas (MAINARDES, 2011).

Young (2007) utiliza a palavra conhecimento em termos gerais, mas alerta para a sua distinção em dois sentidos: conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso. Para Young (2007, p.1294),

O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. [...] o fato de que parte do conhecimento é o “conhecimento dos poderosos” ou conhecimento de alto status, como já expressei (Young, 1971; 1998), não nos diz nada sobre o conhecimento em si. Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de “conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.

Dessa forma, o objetivo da escola deve ser o de transmitir “conhecimentos poderosos”, ou seja, instrumentalizar os alunos para que possam exercer seus direitos a escolhas conscientes com uma visão de criticidade. Nesse sentido, várias questões surgem ao se repensar sobre o papel da escola na sociedade atual. Em relação ao papel da escola e do currículo, Young (2007, p.1297) coloca:

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

É necessário que o currículo realmente seja visto como um dos elementos fundamentais para que a mudança pedagógica realmente aconteça elevando o nível de conhecimento dos alunos. Sobre o currículo, Silva (1999, p. 150) argumenta:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Em uma escola estruturada por Ciclos de Aprendizagem é necessário que o currículo seja vivo e fruto de uma dinâmica entre a escola e a prática pedagógica, pois o currículo expressa um conjunto de valores históricos e culturais (SACRISTÁN, 2000). A escola deve ser um espaço de interação e de múltiplas aprendizagens (entendendo que as aprendizagens acontecem em tempos e ritmos diferentes para todos os alunos) as quais devem acontecer com qualidade social. É necessário repensar o papel da escola tendo em visto o sujeito histórico com que se está trabalhando e que irá intervir e atuar na sociedade. Para que esse ideal de escola seja efetivado é necessário investir em uma outra estrutura organizacional dispondo de infraestrutura adequada, mais espaço, jornada expandida, mais professores, mais recursos financeiros, mais materiais pedagógicos, número de alunos reduzido, tempo de estudo efetivo, etc. Demanda também uma outra organização escolar interna, reformulação de currículo, critérios claros de avaliação de modo a emancipar o sujeito e formação continuada dos professores.

Os Ciclos de Aprendizagem defendem uma proposta de educação inclusiva, na qual todos tenham acesso à escola, adquirindo sentimento de pertencimento ao ambiente escolar e alcançando uma aprendizagem significativa com sucesso,, convivendo e interagindo socialmente com os demais, aspectos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Para Perrenoud (2004a), os Ciclos de Aprendizagem são uma nova forma de organização do espaço educativo, capaz de evitar o fracasso escolar e diminuir as desigualdades sociais, uma vez que todos deverão ter a oportunidade de aprendizagem em diferentes maneiras. No entanto, sabe-se que o ato da não reprovação entre os anos não significa, por si só, mudança no universo escolar, embora esta seja uma das características dos Ciclos de Aprendizagem.

Para que a política dos Ciclos de Aprendizagem seja realmente efetivada são necessárias mudanças não somente na parte física da escola, mas também na sua parte pedagógica. Perrenoud (2004a) coloca elementos importantes que devem estar claros em relação à forma como os Ciclos de Aprendizagem são reinterpretados:

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

A forma de reinterpretação da política dos Ciclos de Aprendizagem definirá o caminho pelo qual a escola irá se organizar e dependerá da concepção de homem, sociedade e mundo que se almeja.

É importante enfatizar que a política dos Ciclos de Aprendizagem busca romper com processos de exclusão que muitos anos marcaram a educação no Brasil. Prioriza-se a permanência do aluno no ambiente escolar através de um novo olhar sobre a prática pedagógica procurando adequá-la ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, visando garantir o avanço em sua aprendizagem e consequentemente sua permanência no ambiente escolar.

Neste capítulo, apresentamos discussões relacionadas ao papel do Estado, na definição de políticas públicas; explicitamos o conceito de qualidade social da educação e os eixos estruturantes que são necessários para que tal aconteça de fato e discutimos o papel da escola e do conhecimento.

O próximo capítulo destina-se a historicizar a política dos ciclos de no Brasil e se tratará mais especificamente sobre a política dos Ciclos de Aprendizagem.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS HISTÓRICOS DA POLÍTICA DE CICLOS NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é apresentar os principais aspectos da história dos ciclos no Brasil, bem como apresentar a revisão da literatura sobre Ciclos de Aprendizagem.

A organização da escolaridade em ciclos não é uma política recente, pois antecedentes históricos já assinalavam vestígios de uma possível organização escolar tendo por base a estruturação não seriada. De acordo com Saviani (2008), a reforma da educação escolar no Brasil inicia-se no ano de 1890, pela Escola Normal, destinada mais para a escola primária do que à totalidade da instrução pública.

A inovação desta reforma foi a criação dos grupos escolares. Até então, os espaços educativos não eram institucionalizados, isto é, as “escolas” funcionavam em espaços cedidos pela comunidade: igrejas, fazendas ou até mesmo na residência do professor. Além disso, as classes eram multisseriadas, ou seja, compostas por alunos de diferentes idades e com níveis ou estágios diferentes de aprendizagem, sob a responsabilidade de um único docente.

Estas escolas, antes isoladas, passam então a concentrar-se em um único espaço, agora institucionalizado – os grupos escolares. Essas instituições eram constituídas por um diretor e por quantos professores fossem necessários. Em relação à forma de seriação destas escolas, Saviani (2008, p.175) coloca:

As escolas isoladas eram não seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam o que implicava uma progressividade na aprendizagem, isto é os alunos passavam gradativamente, da primeira à segunda série e desta a terceira até concluir a última série (o quarto ano no caso da instrução pública paulista) com o que concluíam o ensino primário.

A implantação dos grupos escolares possuía uma explicação pedagógica necessária, uma vez que se tinha a ideia de que seria mais eficiente o trabalho no grupo escolar com alunos que possuíssem o mesmo nível de aprendizagem e que a “homogeneização” do ensino levaria todos os alunos ao mesmo nível de aprendizagem, originando dessa forma a escola seriada e, conseqüentemente, o

sistema de promoção de uma série para outra, de acordo com o seu nível de desenvolvimento (MAINARDES, 2007).

Essa padronização também se tornava excludente e seletiva, pois produzia mecanismos de seleção devido aos seus altos padrões de exigência escolar. A escola seriada produzia (e produz) uma acentuada taxa de reprovação nas séries iniciais. Em seu artigo "Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno", Leite (1959, p.84) indica a inadequação da reprovação, afirmando que

[...] estes [reprovados] frequentemente abandonam as escolas, não porque não pudessem interessar-se por ela, se fossem em outras condições existentes, mas para evitar as frustrações constantes a que são submetidos. Abandonar a escola, seja no curso primário seja no secundário, significa, muitas vezes, procurar outras atividades menos úteis para ela e para toda a vida social; significa também preparar-se mal para sua vida adulta.

Muitos destes alunos excluídos do sistema escolar seriam, posteriormente, os trabalhadores que formariam a mão de obra assalariada que iria sustentar a ascensão do capitalismo. Nessa perspectiva, é possível concordar com Saviani quando afirma que “[...] no fundo era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites” (SAVIANI, 2008, p. 175).

Há diversos trabalhos que se dedicaram a analisar a história dos ciclos no Brasil (ALMEIDA JÚNIOR, 1957; ARELARO, 1988; BARRETTO; MITRULIS, 1999, 2001; MAINARDES, 1998, 2001, 2007, 2009; CASTRO, 2000). Esses autores indicam que o início das discussões sobre o que atualmente é chamado de escola em ciclos ocorreu no início da década de 1910, quando autoridades educacionais questionavam as altas taxas de reprovação na escola primária e propuseram a “promoção em massa”⁷ como uma possível solução para o problema.

A promoção automática e outras formas de organização em relação à idade/série foram muito debatidas nas décadas de 1950 e 1960, tendo seu foco de abordagem mais acirrado na década de 1950. Alguns educadores, como Anísio Teixeira, foram favoráveis à promoção automática, pois acreditavam que ela poderia

⁷ A “promoção em massa” foi indicada por Oscar Thompson, em 1921 (Almeida Júnior, 1957). Essa proposta objetivava a redução dos elevados índices de reprovação e resolver a falta de vagas nas escolas primárias.

tornar o ensino menos seletivo, além de diminuir as taxas de evasão e reprovação no Brasil.

Almeida Junior (1957) e Leite (1959) mantinham-se favoráveis à promoção automática, mas com algumas ressalvas, pois afirmavam que deveriam ser realizadas melhorias na infraestrutura da escola e no apoio à formação de professores antes que a política fosse efetivada. Leite (1959) também discorre sobre o impacto da reprovação escolar na vida escolar e social do aluno, defendendo que, para a escola transformar-se em uma instituição eficiente, seria necessária a adoção da promoção automática. Para defender este argumento, o autor ressalta que, se o aluno tem direito à educação, este direito acaba sendo tolhido com a reprovação, mas enfatiza também que, para que a promoção automática seja realmente promissora, a escola precisaria redirecionar seu olhar para algumas questões relativas à reestruturação curricular e de infraestrutura, além de seus executores (professores, diretores e inspetores) estarem convictos de que a promoção automática seria uma forma de equidade social, pois, pensando-se o contrário, estariam fadados ao fracasso e à exclusão social.

Para Leite (1959, p.7),

[...] se a reprovação tem consequências tão desastrosas, como se explica a sua aceitação pelas escolas? Provavelmente existem três razões fundamentais para que isso aconteça: primeira a escola foi tradicionalmente, uma instituição seletiva; segunda admite-se que as classes devem ser homogêneas; terceira acredita-se que o castigo e o prêmio sejam formas de provocar ou acelerar a aprendizagem.

Nas décadas de 1960 e 1970, o debate sobre a promoção automática foi menos intenso.

As discussões iniciadas a partir da década de 1950 até a década de 1980 foram importantes para subsidiar as políticas de não reprovação que foram implementadas a partir do final dos anos 1950⁸, bem como para as políticas de ciclos que surgiram a partir da década de 1980.

⁸ As principais propostas de não reprovação implementadas a partir da década de 1950 foram as seguintes: Reforma da Educação Primária no Estado do Rio Grande do Sul (1958-1960); Promoção por rendimento efetivo Grupo Escolar Experimental Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1959-1962); Organização do ensino primário em fases e etapas Distrito Federal (1963 – final da década de 1960); Organização em níveis no estado de Pernambuco (1968) ; Organização em níveis no Estado de São Paulo na Rede Estadual (1969-1971); Sistema de Avanços Progressivos no Estado de Santa Catarina - Rede Estadual (1970-1984); Bloco Único no Estado do Rio de Janeiro (1979-1984) (MAINARDES, 2007, p. 63).

Na década de 1980, com o fim do regime militar e a restauração da democracia, o discurso sobre a qualidade na educação e a necessidade de superar a desigualdade e seletividade educacional ganhou força. Neste período histórico, a sociedade brasileira foi marcada pelo fim do regime militar instalado no Brasil (1968 até a 1985), ocorrendo a transição para o regime democrático, quando diversos conceitos passaram a ser rediscutidos (educação de qualidade, garantia do acesso e a permanência da criança na escola, superação do fracasso escolar, etc.). Nesse contexto, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em diversas redes de ensino foi uma das alternativas propostas para buscar reverter o quadro de fracasso escolar.

O CBA foi implantado na rede estadual de São Paulo no ano de 1984. Em seguida, foi implantado em outras redes de ensino em Minas Gerais (1985), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993).

No Paraná, o CBA reunia os dois primeiros anos de alfabetização, eliminando a reprovação entre o 1º e 2º ano, para que a aprendizagem pudesse acontecer em um espaço de tempo mais favorável aos alunos e também para que eles tivessem um maior tempo de aprendizagem.

Em consequência, houve uma diminuição nos índices de reprovação e evasão escolar. Com relação às experiências de organização da escolaridade em ciclos realizadas a partir da década de 1980, Mainardes (2007, p. 69) destaca que,

[...] pelo fato de ser a primeira experiência de organização da escola em ciclos implementada em larga escala e de ter sido bastante explorado em pesquisas oficiais e acadêmicas, o Ciclo Básico de Alfabetização tornou-se uma referência para a expansão dos ciclos para os demais anos do ensino fundamental nos anos de 1990, bem como a incorporação dos ciclos como uma das modalidades de organização do ensino na LDB de 1996.

O Ciclo Básico rompeu com o conceito de promoção automática, pois propiciava um maior tempo para a aprendizagem (*continuum* de dois anos); também investiu-se na formação continuada dos profissionais da educação e reorganizaram-se as propostas curriculares, resultando em algumas melhorias nas condições de trabalho docente.

Na década de 1990, surgiram diferentes modalidades de ciclos em redes municipais e estaduais: Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de

Progressão Continuada, Ciclo Básico, o Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclos Complementares de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, entre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece que

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

A seguir, serão caracterizadas algumas das principais modalidades de ciclos que passaram a ser empregadas a partir da década de 1990: o regime de progressão continuada, os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem.

2.1. REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA

Mainardes (2007) aponta que, desde 1998, esta política vem sendo implantada em redes municipais e estaduais e, em alguns casos, experiências que nasceram como Ciclos de Aprendizagem transformaram-se em Progressão Continuada (como ocorreu com as redes estadual e municipal de São Paulo). A política de Progressão Continuada apresenta-se como uma versão mais conservadora, já que as séries (anos) são mantidas, e a reprovação é eliminada em algumas dessas séries. O respaldo legal para a implantação do Regime de Progressão Continuada está previsto na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) no artigo 32 parágrafo 2º:

Os estabelecimentos de Ensino que utilizam a progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Neste regime, as séries são mantidas e há a reprovação, geralmente no 5º e no 9º anos. Freitas (2003, p. 73) define a Progressão Continuada como “[...] um projeto histórico conservador de otimização da escola atual, imediatista e que visa ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva”. Dessa forma, a Progressão Continuada não pode ser vista como uma política efetiva, mas como uma forma de ajustamento ao processo de avaliação formativa, processual e voltada para a garantia da aprendizagem.

2.2 CICLOS DE FORMAÇÃO

Mainardes (2007) explica que tanto os Ciclos de Formação quanto os Ciclos de Aprendizagem representam uma versão mais progressista da política de escola em ciclos, pois, de modo geral, propõem mudanças mais efetivas no contexto escolar (currículo, avaliação, metodologia, organização da escola).

Os Ciclos de Formação baseiam-se, estruturalmente, nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade e adolescência) e contemplam a organização do ensino em três ciclos que abrangem o período dos seis aos quatorze anos de idade, tendo por base a visão de desenvolvimento humano para as teorias de aprendizagem. Rocha (1996, p. 11) ressalta que

[...] em cada ciclo de formação existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico e o trabalho percorrido desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo, isto é, até o final da educação básica. Contudo, cada ciclo, acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades e situações sócio-cultural, não pode tornar cristalizado, pois à medida que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências no ciclo deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade no processo de aprendizagem. Desse modo, na escola, organiza-se um movimento pedagógico flexível voltado para o sucesso dos educandos e não para o fracasso.

Em geral, nos Ciclos de Formação não há reprovação durante o Ensino Fundamental, sugerindo assim uma reestruturação curricular mais profunda e radical. Tanto a Escola Plural (Belo Horizonte) como a Escola Cidadã (Porto Alegre) foram referências importantes dos ciclos de formação humana no Brasil.

Percebe-se a implantação da política dos ciclos em estados ou municípios governados por governos petistas, pois entre outras ações do partido está o interesse em criar políticas progressistas, menos seletivas e excludentes e mais democráticas. Esta política é considerada inovadora do ponto de vista do acesso e permanência na escola, priorizando o sucesso e aprendizagem dos alunos.

Para Arroyo (1999), é necessário que se tenha uma concepção de educação básica universal, e esta, por conseguinte, necessita ter clara uma concepção de ciclos de formação que seja,

[...] inseparável do avanço do direito à educação básica, ou o direito ao pleno desenvolvimento de todos nós como seres humanos. Essa é a visão dominante na LDB (art. 2º e 22º) e essa visão que nos orienta ao buscar um novo ordenamento, uma lógica estruturante do sistema escolar e da escola que dê conta dessa concepção de educação básica universal. Nesse quadro de preocupações, não é um amontoado ou conglomerado de séries, nem uma simples receita para facilitar o fluxo escolar, acabar com a reprovação e a retenção, não é uma sequência de ritmos de aprendizagem. É mais do que isso. É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta. Pensamos em Ciclos de Formação ou Desenvolvimento Humano. (ARROYO, 1999, p.158).

Nas redes organizadas por Ciclos de Formação, o processo avaliativo apresenta um caráter participativo da avaliação, ou seja, tanto os alunos quanto seus responsáveis são envolvidos num amplo processo de avaliação.

2.3 Ciclos de Aprendizagem

A modalidade denominada de Ciclos de Aprendizagem, implantada da rede municipal pesquisada, passou a ser utilizada em redes de ensino brasileiras a partir da década de 1990. O projeto de organização da escolaridade em ciclos, implantado a partir do ano de 1992, na rede municipal de São Paulo, pode ser considerado o marco inicial dessa modalidade no Brasil (MAINARDES, 1997). Sua implantação ocorreu nos oito anos do 1º grau (hoje denominado Ensino Fundamental), sendo agrupados em três ciclos: ciclo inicial (antigas 1ª e 2ª séries); ciclo intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e ciclo final (antigas 7ª e 8ª séries). (MAINARDES, 2009).

Segundo Alavarse (2002), a implantação dos ciclos na rede municipal de São Paulo foi influenciada pelas discussões que ocorreram sobre a reforma do sistema educacional francês em 1989. Para ele, o principal documento da reforma francesa (*Les cycles à l'école primaire*) circulou entre os formuladores da proposta da rede municipal de São Paulo, e alguns dos seus princípios foram adotados na proposta implantada na rede municipal de São Paulo. O documento da reforma francesa de 1989 retomava a proposta pioneira de organização em ciclos discutida por Henry Wallon (1944) no plano denominado Langevin-Wallon. O Plano Langevin-

Wallon⁹ propunha que a escolarização deveria ser organizada em três ciclos: primeiro ciclo - ciclo elementar (crianças de 6 a 11anos), segundo ciclo - ciclo de orientação (11 aos 15 anos) e o terceiro ciclo - ciclo de determinação (15 aos 18 anos). Galvão (1994, p. 36) explica:

A inspiração psicológica do Projeto traduz-se pela proposta de adequação do ensino às etapas do desenvolvimento da criança. As solicitações e exigências escolares, tal como a própria estrutura do ensino, deveriam apoiar-se sobre o conhecimento científico do ser humano em desenvolvimento, sobre a psicogênese. Segundo Wallon, a Educação deve atender às necessidades imediatas de cada etapa do desenvolvimento infantil, assegurando a plena realização das disposições e aptidões atuais, ao mesmo tempo em que prepara a etapa seguinte, nutrindo na criança o desenvolvimento das atitudes e funções que estão por vir e que, de alguma forma, já se manifestam em sua atividade presente. Os ciclos de ensino teriam estrutura diferenciada para atender às especificidades das faixas etárias. Suas estruturas distinguir-se-iam quanto ao tipo de conteúdo, ao tempo de trabalho dirigido, à proporção entre disciplinas do ensino comum e do especializado, ao grau de responsabilidade na gestão da Escola, conforme as possibilidades e necessidades da criança. Por exemplo, pelo aumento progressivo da carga horária destinada às especialidades, respeitam-se o lento processo de especialização das aptidões individuais, pela predominância, no currículo, de atividades expressivas (subjetivas) ou de observação (objetivas), e o ritmo pulsante do desenvolvimento, marcado pela alternância entre fases predominantemente centrípetas (quando predominariam atividades expressivas) e centrífugas (quando predominariam atividades de observação e de aquisição de conhecimento).

Para Wallon, segundo Merani (1977), era necessário, além de respeitar as características de desenvolvimento humano, instituir mecanismos para recuperação dos alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, foram propostas classes de aceleração ou progressão para os alunos que estivessem em distorção idade/ano, nas quais as metodologias utilizadas deveriam ser adequadas às necessidades dos alunos. Dessa forma, as crianças poderiam receber uma aprendizagem adequada a sua faixa etária, sem que isso acarretasse prejuízos ao seu desenvolvimento.

Um dos principais pontos do plano Langevin-Wallon diz respeito ao princípio da justiça social, pois o plano condenava toda e qualquer seletividade que tivesse origem na classe social, defendendo a questão das aptidões e potencialidades, individuais.

O projeto assinalava ainda algumas medidas de justiça social e democratização do ensino, dentre as quais podem-se citar: 1 - gratuidade do ensino

⁹O Plano Langevin-Wallon foi publicado na íntegra no livro: Psicologia e Pedagogia: as ideias pedagógicas de Henri Wallon, Alberto L. Merani, Lisboa, Editorial Notícias, 1977, p. 175-221.

em todos os níveis (material escolar, transporte, em alguns casos alojamento); 2 - classes de, no máximo, vinte e cinco alunos; 3 - regime de remuneração do estudante via bolsas (pré-salário e salário); 4 - melhoria da situação dos professores (salário e questões sociais); 5 - aumento do percentual destinado à educação (MERANI, 1977).

Em relação ao texto da reforma do sistema educacional francês de 1989 (*Les cycles à l'école primaire*), alguns pontos da proposta de Wallon são retomados, como, por exemplo, a organização da escolaridade em ciclos considerando o desenvolvimento pleno da criança, levando-a ao centro do processo educativo, respeitando as diferenças de maturidade; desta forma, “[...] a organização escolar em ciclos tende a evitar perturbações relacionadas com a compartimentalização e fragmentação dos percursos da escola” (FRANCE, 1991, p. 5), assegurando a continuidade entre os ciclos e a aprendizagem.

A organização da escola em ciclos deve assegurar a aprendizagem de todos os alunos. Para tanto, deve favorecer aos alunos mecanismos diferenciados para superar as dificuldades que possam ocorrer no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, as classes são compostas por alunos da mesma idade, um professor deve ficar responsável pela classe, durante os três anos consecutivos do ciclo, para que possa haver a continuidade dos estudos, sem que haja prejuízos para o aluno, em relação ao tempo que outro professor teria para conhecer pedagogicamente seus alunos. (FRANCE, 1991).

Após a implantação dos ciclos no município de São Paulo, surgiram outras experiências de ciclos em várias cidades, dentre elas podemos destacar: Belo Horizonte (1995), Porto Alegre (1996), Distrito Federal (1997), Belém (1997), Blumenau (1997), Chapecó (1998), Caxias (1998), Vitória da Conquista (1998), Ipatinga (2001), entre outras. Em algumas dessas cidades foram adotados Ciclos de Aprendizagem e, em outras, Ciclos de Formação (Mainardes, 2007). A proposta dos Ciclos de Aprendizagem constitui-se em uma versão “menos radical” da política de ciclos, se comparada com a dos Ciclos de Formação, uma vez que os Ciclos de Aprendizagem possuem ciclos mais curtos (dois, três ou quatro anos) e preveem a reprovação no final de cada ciclo. De um modo geral, as políticas de Ciclos de Aprendizagem propõem mudanças menos ousadas do que os Ciclos de Formação no que se refere ao currículo, à avaliação, à metodologia e gestão da escola (MAINARDES, 2009).

Os textos de Perrenoud (em especial o livro “Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar”), publicados no Brasil a partir dos anos 1990, tornaram-se uma das principais referências para a elaboração de propostas de Ciclos de Aprendizagem nas redes de ensino brasileiras.

A implantação da organização da escolaridade em ciclos no Brasil tem trazido contribuições acerca do debate sobre a avaliação, que até então classificava, rotulava, mensurava notas, aprovava ou reprovava o aluno e muitas vezes o excluía do sistema escolar, pois afirmava a sua não aprendizagem. Diante desta perspectiva, a avaliação na escola em ciclos traz uma proposta formativa e emancipatória e cujo objetivo principal é a reorientação do processo pedagógico, “[...] objetivando garantir a progressão contínua da aprendizagem dos alunos dentro do ciclo” (MAINARDES, 2009, p.77). Dessa forma a organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem é uma forma de enfrentar o fracasso escolar e garantir a aprendizagem dos alunos.

Por meio da implantação da política de ciclos nas redes de ensino, é possível vislumbrar outro tipo de escola, que coloca o ensino e a aprendizagem no centro do processo pedagógico baseando-se na aprendizagem e não na reprovação como forma de legitimação. Perrenoud (2004a) afirma que é preciso ter clareza do que se espera dos ciclos e aponta a necessidade de que se estabeleçam alguns critérios que são indispensáveis para que esta política tenha êxito: mudanças na organização da gestão da escola, os objetivos finais para cada ciclo devem estar bem claros e coerentes para os professores e para os alunos, utilização da pedagogia diferenciada, avaliação formativa e a importância do trabalho coletivo entre os professores, formação contínua dos professores, apoio institucional e acompanhamento adequado.

Perrenoud (2004a, p. 14) estabelece cinco razões para que os ciclos plurianuais possam ser introduzidos:

1. Etapas mais compatíveis com as unidades de progressão de aprendizagens.
2. Um planejamento mais flexível das progressões, uma diversificação das trajetórias.
3. Uma maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado dos alunos, em diversos tipos de grupos e dispositivos didáticos.
4. Uma maior continuidade e coerência, ao longo de vários anos, constituindo pontos de referência essenciais para todos e orientando o trabalho dos professores.

A construção dos Ciclos de Aprendizagem pressupõe uma maior inovação pedagógica e organização no que se refere aos processos de avaliação, pedagogia diferenciada, formação continuada. A organização da escolaridade por meio dos Ciclos de Aprendizagem é uma alternativa para combater e enfrentar o fracasso escolar, buscando a construção de uma escola de qualidade, que possa garantir a todos os alunos uma aprendizagem significativa, permitindo que as aprendizagens sejam decorrentes de um atendimento individual aos alunos (MAINARDES, 2009). Os Ciclos de Aprendizagem podem ser uma forma de diminuir a seletividade do ensino e a exclusão dos alunos.

A proposta de Ciclos de Aprendizagem da rede pesquisada contempla diversas características e questões citadas anteriormente. A referida proposta foi implantada a partir de 2001, com o objetivo de reverter o quadro de fracasso escolar, bem como melhorar a qualidade do ensino (PONTA GROSSA, 2003). No próximo capítulo, a proposta implantada na Rede Municipal de Ponta Grossa será explicitada de forma mais detalhada.

2.4 A organização da escolaridade em ciclos: revisão de literatura

Conforme indicado anteriormente, as políticas de organização da escolaridade em ciclos foram introduzidas no Brasil a partir de 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, no Estado de São Paulo. Antes desse período foram implementadas diversas experiências de não reprovação. Segundo Mainardes (2006), as pesquisas mais específicas sobre a escolaridade em ciclos iniciaram-se em 1987. Mainardes (2006) analisou 147 textos sobre a organização da escolaridade em ciclos, do período de 1987 a 2004, sendo 37 teses e dissertações, 10 livros, 38 capítulos de livros e 62 artigos. Os programas mais abordados foram o Ciclo Básico de Alfabetização no Estado de São Paulo (24 textos) e em Minas Gerais (13 textos), o Projeto Escola Cidadã (24 textos) e o Projeto Escola Plural (21 textos).

No levantamento que tem sido realizado pelo Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Educativa, disponível em www.uepg.br/gppepe, são listadas 217 teses e dissertações sobre escola em ciclos (2000-2012), distribuídas nas seguintes categorias:

Quadro 1- Categorias de análise de produção sobre os Ciclos de Aprendizagem

Categoria		Nº
1	Processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos (escola e sala de aula)	37
2	Implementação de políticas de ciclos	35
3	Avaliação da aprendizagem dos alunos	33
4	Opinião de professores, alunos e pais	24
5	Ciclos e questões curriculares	21
6	Organização do trabalho pedagógico na escola em ciclos	11
7	Concepção e formulação de política de ciclos	10
8	A política de ciclos e seus fundamentos (psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos)	9
9	Ciclos e formação continuada de professores	9
10	Impacto no processo de aprendizagem e análise do desempenho de alunos – ciclos	9
11	Ciclos: impacto sobre o trabalho docente	6
12	Ciclos e gestão	4
13	Ciclos e educação inclusiva	3
14	Ciclos e relação família-escola	2
15	Ciclos e seriação	2
16	Ciclos e formação inicial de professores	1
17	Política de ciclos – análise comparada	1
Total		217

Fonte: Stremel & Mainardes (www.uepg.br/gppepe)

Nota: Algumas Teses e Dissertações poderiam ser incluídas em mais de uma categoria.

Tendo em vista que a presente pesquisa foi realizada em uma rede de ensino que adota a modalidade Ciclos de Aprendizagem, a revisão de literatura focaliza os estudos sobre essa modalidade.

O levantamento realizado por Stremel e Mainardes (2010) inclui 43 trabalhos, sendo cinco livros, seis capítulos de livros, 12 artigos, três teses e 18 dissertações que tratam de forma específica aspectos dos Ciclos de Aprendizagem:

Quadro 2 - Natureza da produção e autores de trabalho sobre Ciclos de Aprendizagem

Natureza da Produção	Autores	Nº
Livro	Perrenoud (2004a); Mainardes (2007); Teixeira (2008a); Ferraz (2012)	4
Capítulo	Perrenoud (2002); Santos (2004); Macedo (2007); Leite (2008, 2010); Silva; Botler (2010)	6
Artigo	Perrenoud (1999, 2004b); Gather Thurler (2001); Barbosa; Correa; Guimarães (2007); Machado (2007); Petrenas; Lima (2007, 2008); Souza Júnior (2007); Teixeira (2008b); Tavares (2010); Machado; Aniceto (2010); Stremel; Mainardes (2011)	12
Tese	Teixeira (2004); Beserra (2006); Souza Júnior (2007a)	3
Dissertação	Leite (1999); Tetu (2001); Carcereri (2003); Knoblauch (2003); Oliveira (2004); Neves (2005); Santos (2005); Mika (2006); Petrenas (2006); Silva (2006); Hoça (2007); Santos (2007); Sella (2007); Cruz (2008); Mello (2009); Villar (2009); Pereira (2010); Stremel (2011)	18
TOTAL		43

Fonte: Stremel e Mainardes (2012).

Foram localizados quatro livros que discutem a política de ciclos: PERRENOUD, 2004a; MAINARDES, 2007; TEIXEIRA, 2008a; FERRAZ, 2012.

Perrenoud (2004a) lembra que a escola baseada em Ciclos de Aprendizagem deve ter objetivos claros e definidos para os professores e para os alunos. Os Ciclos de Aprendizagem são concebidos como novos espaços-tempos de formação favorecendo a utilização da pedagogia diferenciada baseada numa avaliação formativa. Geralmente a modalidade designada como Ciclo de Aprendizagem prevê a reprovação no final de cada ciclo. Justamente por isso é considerada uma modalidade menos radical, se comparada a outras modalidades. Para Perrenoud (2004a), os Ciclos de Aprendizagem se configuram como uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar por meio das progressões de aprendizagem dos alunos. Desta forma a rede de ensino, ao optar pela implantação dos ciclos, pode construir outro tipo de escola, menos (seletiva) e excludente. O autor comenta que os sistemas de ensino podem optar por ciclos longos ou ciclos curtos.

Mainardes (2007) esclarece que o termo ciclos vem sendo utilizado no Brasil e em outros países para designar uma forma de organização escolar que supere a escola seriada. Para o autor existem justificativas filosóficas e políticas, psicológicas, antropológicas e sociológicas para implantação de uma escola em ciclos. Enfatiza que a escolaridade em ciclos defende os seguintes princípios: a) garantia da continuidade e progressão das aprendizagens; b) a reprovação deve ser substituída pela progressão contínua dos alunos; c) os objetivos a serem atingidos no final de cada ciclo podem ser definidos, mas os alunos poderão seguir trajetórias diferentes, pois cada um apresenta um ritmo de aprendizagem diferenciado; d) a avaliação classificatória deve ser substituída pela avaliação contínua e formativa; e) deve-se trabalhar com a pedagogia diferenciada. Mainardes (2007) argumenta que a política de ciclos é complexa e que o grande desafio dessa política é compreendê-la numa perspectiva de totalidade, considerando aspectos políticos e pedagógicos.

Teixeira (2008a) realiza uma breve abordagem histórica sobre a organização escolar no Brasil e analisa questões como progressão continuada, concepções progressivista da educação e discute alguns argumentos da psicologia histórico-cultural para as propostas de Ciclos de Aprendizagem.

O livro de Ferraz (2012) apresenta um registro sobre a história da política educacional e realiza a análise da proposta de Ciclos de Aprendizagem em Recife.

Em relação à publicação de capítulos de livros, há um que discute a implantação dos Ciclos de Aprendizagem na rede municipal de Curitiba (SANTOS, 2004) e um capítulo que aborda a implantação dos Ciclos de Aprendizagem na rede municipal de Recife (SILVA, 2010), outro que aponta questões curriculares dos Ciclos de Aprendizagem (MACEDO, 2007), um capítulo trata sobre o processo ensino-aprendizagem na rede municipal de Vitória da Conquista (LEITE, 2008) e um capítulo que discute a fundamentação teórica da avaliação da aprendizagem (PERRENOUD, 2002).

Foram localizados 12 artigos que discutem os Ciclos de Aprendizagem, dos quais um os contextualiza historicamente (STREMEL; MAINARDES, 2011), três discutem os seus fundamentos teóricos (PERRENOUD, 1999; 2004b, GATHER THURLER, 2001), cinco artigos trazem a opinião de professores sobre os Ciclos (BARBOSA; CORREA, GUIMARÃES, 2007; MACHADO, 2007; PETRENAS, LIMA 2007, 2008; MACHADO, ANICETO, 2010), um trata especificamente sobre os Ciclos de Aprendizagem e questões curriculares (SOUZA JUNIOR, 2007b), um aborda os fundamentos psicológicos dos Ciclos de Aprendizagem (TEIXEIRA, 2008b) e um relaciona os Ciclos à educação inclusiva (TAVARES, 2010).

Em relação às dissertações e teses publicadas sobre Ciclos de Aprendizagem, quatro tratam sobre a implementação da política de Ciclos (LEITE 1999; NEVES, 2005; SANTOS, 2005; SILVA, 2006), quatro trazem discussões em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos (BESERRA, 2006; KNOBLAUCH, 2003; TETU, 2001; VILLAR, 2009), três abordam os processos de ensino-aprendizagem na escola em Ciclos (CRUZ, 2008; OLIVEIRA, 2004; SANTOS, 2007), três debatem sobre questões relativas à organização do trabalho pedagógico na escola em Ciclos de Aprendizagem (HOÇA, 2007; SELLA, 2007; PEREIRA, 2010), duas dissertações apresentam opiniões de professores, alunos e pais sobre os Ciclos de Aprendizagem (MELLO, 2009; PETRENAS, 2006), uma apresenta o tema Ciclos de Aprendizagem e formação continuada de professores (CARCERERI, 2003), uma contempla os Ciclos de Aprendizagem e gestão escolar (MIKA, 2006), uma expõe sobre Ciclos de Aprendizagem e questões curriculares (SOUZA JUNIOR, 2007a), uma apresenta os fundamentos psicológicos dos Ciclos de Aprendizagem

(TEIXEIRA, 2004) e uma aborda sobre a concepção e formulação de políticas de ciclos (STREMEL, 2011).

As principais conclusões das teses e dissertações são as seguintes:

a) A não retenção angustia os profissionais, pois, mesmo atuando em um ciclo, a divisão por etapas faz com que vejam as crianças dentro daquele tempo delimitado e fiquem incomodados com a progressão continuada das crianças (HOÇA, 2007).

b) A dimensão teórica das propostas de escola em ciclos constitui um aspecto relevante. A proposta deve apresentar consistência teórica necessária para definir sua identidade e para que seja possível ao professor saber quais os objetivos de seu trabalho neste contexto. A falta de consistência de definição do que sejam os ciclos pode gerar problemas na implantação e incorporação da proposta. A formação dos professores nos cursos formadores não deve ser vista como pontual, mas deve permear a reflexividade crítica, para entender aspectos que envolvem as questões da escola ciclada (CARCERERI, 2003).

c) A escola ciclada pode ser apontada como uma alternativa possível para a construção de uma escola com bases mais democráticas, onde o acesso, a permanência e o sucesso sejam direitos de todos, respeitando os ritmos de aprendizagem próprios de aprendizagem. É necessária a ampliação do tempo de permanência da criança na escola e investimento na formação dos professores (NEVES, 2005).

d) O sistema de avaliação utilizado pela escola em ciclos deve possibilitar a cada aluno o conhecimento do que está sendo avaliado, para que cada um assuma seu papel ativo sobre seu processo de aprendizagem. (TETU, 2001).

e) A escola organizada em ciclos, apesar de esforços e tentativas, ainda enfrenta o desafio de desenvolver em sua plenitude um ensino de qualidade, que contemple a diversidade cultural existente no contexto escolar, revelando a fragilidade do professor em efetivar um trabalho pedagógico que contemple a heterogeneidade dos educandos. (SANTOS, 2005).

f) Apesar de o sistema de ciclos requerer uma avaliação formativa, a prática avaliativa utilizada pelos professores não contribui para que a avaliação forneça elementos significativos para subsidiar a reflexão docente, pois os principais elementos que norteavam as práticas dos professores estavam baseados em homogeneidade, meritocracia e classificação (VILLAR, 2009; OLIVEIRA, 2004).

g) A proposta dos ciclos, como está sendo implantada, está longe dos seus reais pressupostos por diversas razões: cristalização da escola seriada, cultura dos docentes e da sociedade, concepções tradicionais da escola seletiva, excludente e classificatória (PETRENAS, 2006; MELLO, 2009).

h) Os ciclos só poderão obter resultados exitosos se houver um real envolvimento dos professores, dos alunos, dos pais e quando as instâncias governamentais derem real prioridade à educação, equipando-as com recursos físicos, pedagógicos e financeiros que necessitam (LEITE, 1999).

i) A implantação dos ciclos não interferiu em muitas práticas adotadas na escola. As práticas rompidas foram pontuais e quase que exclusivamente para atender as exigências da política adotada (SELLA, 2007).

j) Uma das principais mudanças que geram certo desconforto e angústia nos professores sobre a implantação da política de ciclos é a avaliação da aprendizagem pelo fato da progressão dos alunos através eliminação da reprovação. Muitos professores têm dificuldades para compreender o processo avaliativo que a política de ciclos requer (avaliação formativa e diagnóstica). A lógica avaliativa da escola seriada ainda predomina no trabalho docente nos ciclos (KNOBLAUCH, 2003; NEVES, 2005; SOUZA, 2007).

O objetivo deste capítulo foi abordar os principais aspectos do histórico dos ciclos no Brasil, bem como apresentar a revisão da literatura sobre Ciclos de Aprendizagem. O próximo capítulo traz a proposta de Ciclos de Aprendizagem implantada na rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR.

CAPÍTULO 3

A IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

A implementação dos Ciclos de Aprendizagem na rede municipal de ensino de Ponta Grossa iniciou-se no ano de 2001, em uma administração municipal liderada pelo Partido dos Trabalhadores. Durante a campanha eleitoral, seguindo a agenda do partido, a proposta do governo comprometia-se com a criação de estruturas participativas, transparência administrativa e efetivação de uma gestão popular. Naquela gestão, a secretária de educação escolhida pelo governo possuía uma vasta experiência em educação, alta formação acadêmica, habilidade de liderança e já havia vivenciado a implantação de ciclos em outros contextos (MAINARDES, 2007). A decisão pela implantação dos ciclos, logo no primeiro ano de governo, deve-se ao fato de que a rede municipal de ensino de Ponta Grossa acumulava elevados índices de reprovação, evasão e disparidade idade/série.

As taxas de reprovação mais altas referiam-se à 1ª série. Conforme será indicado no capítulo 4, no ano de 2000, a reprovação na 1ª série foi de 21,8%. A média de reprovação, nas quatro séries iniciais, foi de 12,1%. No ano de 1992, a reprovação na 1ª série atingiu o índice de 27,1%. Em algumas escolas o índice de alunos reprovados na 1ª série chegava a 39% (NEVES, 2005). No ano de 2001, segundo Neves (2005), a rede municipal de ensino possuía 2775 alunos que tinham mais de oito anos de idade e que não estavam matriculados na 3ª série, ou seja, estavam em distorção idade/série. (NEVES, 2005).

A partir desses dados estatísticos, pode-se afirmar que a exclusão na rede municipal de ensino de Ponta Grossa era significativa. Havia crianças que acumulavam em uma mesma série mais de uma reprovação, resultando assim em um desestímulo para a aprendizagem. Diante de tal quadro, a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa propôs uma nova forma de organização escolar que se contrapunha à organização seriada. A escola então passou a ser organizada em Ciclos de Aprendizagem, cujo objetivo principal era reverter o fracasso escolar (PONTA GROSSA, 2003). No entanto, para que essa política pudesse ser colocada em prática, foi realizada na primeira semana do ano letivo de fevereiro de 2001 uma reunião com todos os profissionais da educação a fim de repassar as orientações de

como eles deveriam proceder pedagogicamente tendo em vista a implantação dos Ciclos de Aprendizagem, a qual estava respaldada na LDB 9394/96, Artigo 23, que dispunha sobre a organização da estrutura escolar¹⁰.

A implantação dos Ciclos de Aprendizagem no município de Ponta Grossa ocorreu de forma gradativa. No ano de 2001, foi implantado o ciclo inicial de três anos (classes para alunos de seis, sete e oito anos de idade). Neste ciclo, havia a preocupação de que fossem desenvolvidas nas crianças as habilidades básicas, ou seja, a leitura, a escrita e o pensamento lógico matemático. Desta forma, a Secretaria Municipal de Educação reafirmava o compromisso de propiciar aos educandos um tempo maior de aprendizagem, respeitando as características individuais e as etapas de desenvolvimento psicológico e cognitivo de cada um, a fim de que completassem o processo de apropriação do conhecimento sem interrupções. De acordo com o Parecer nº 008/04 do Conselho Municipal de Educação (CME):

O ciclo é um “continuum” de três anos para as crianças que iniciam a escolarização aos seis, ou que completam seis no decorrer do ano letivo e um “continuum de dois anos para as crianças que iniciam a escolarização aos sete anos, concluindo este ciclo na classe de oito anos”, assim denominado:

- 1º ano do 1º Ciclo: Classe de 6 anos.
- 2º ano do 1º ciclo: Classe de 7 anos.
- 3º ano do 1º ciclo: Classe de 8 anos.

A partir desse parecer, foram matriculados, no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, alunos que completassem 6 anos de idade até 1º de março e, caso restassem vagas, as crianças que completassem seis anos até o mês de dezembro poderiam ser matriculadas no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Para que isso pudesse ocorrer, havia o respaldo legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 que normatizava, na época, que “Cada município e, supletivamente o Estado e a União, deverá: matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente a partir dos seis anos, no ensino fundamental” (LDB, 1996, artigo 87, § 3º, Inciso I). O Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 10.172/01 também indicava como meta, a ampliação “[...] para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com o início aos seis anos de

¹⁰ O artigo 23 da LDB 9394/96 dispõe que “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por formas diversas de organização sempre que o interesse do processo de ensino aprendizagem assim o recomendar”. (LDB, 1996).

idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos". (PNE, 2001, p. 35).

No 2º ano do 1º ciclo, ingressavam crianças que completassem sete anos até o mês de dezembro e, também, as crianças que não haviam ingressado na escola e completassem sete anos durante o ano letivo seriam matriculadas na classe de sete anos, ou seja, 2º ano do 1º ciclo.

No 3º ano do 1º ciclo, foram matriculadas as crianças que completassem oito anos até o mês de dezembro, oriundos das classes de sete anos ou que frequentaram a 1ª série em escolas de regime seriado e que tivessem sido aprovadas. Durante este primeiro ano de implantação, as 3ª e 4ª séries foram mantidas e eram constituídas por crianças de nove e dez anos. Embora ainda pertencessem a um sistema seriado, não haveria retenção entre as séries.

As crianças com idade superior a oito anos e que não estivessem frequentando a 3ª série, fariam parte de um projeto específico que foi denominado de Classes de Aceleração. As Classes de Aceleração foram subdivididas em:

- a) Classe de Aceleração de Alfabetização: para alunos a partir de oito anos que não eram alfabetizados ou nunca frequentaram a escola;
- b) Classe de Aceleração: para alunos com defasagem de no mínimo um ano.

A Secretaria Municipal de Educação encontrava respaldo legal para a constituição dessas Classes de Aceleração, no artigo 24 da LDB nº 9394/96. O referido artigo dispõe do recurso pedagógico da aceleração de estudos para alunos que se encontram em situação de atraso escolar.

A partir dessa nova reorganização do espaço escolar, houve a necessidade de implantar mecanismos que auxiliassem o processo de ensino-aprendizagem, buscando, assim, meios para romper com o fracasso escolar. Então, foram organizadas as Classes de Apoio que deveriam funcionar em contraturno na escola. Havia a possibilidade do aluno em permanecer o dia todo na escola. Dessa forma, estaria sendo assegurada a frequência do aluno tanto na Classe de Apoio quanto na classe regular. Na Classe de Apoio, os alunos eram agrupados de acordo com seus graus de dificuldade. O trabalho pedagógico a ser desenvolvido era organizado da seguinte maneira: uma hora e meia com atividades de trabalho pedagógico efetivo para a superação da sua defasagem de aprendizagem e, no restante do tempo, os alunos estariam envolvidos em atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras que auxiliariam o seu desenvolvimento cognitivo.

No ano de implantação dos Ciclos de Aprendizagem, todas as escolas da rede municipal de Ponta Grossa dispunham de contraturno, com a solicitação, por parte da secretaria, de que fosse escolhido o “melhor” professor alfabetizador da escola para assumir a Classe de Apoio.

No ano de 2002 foi implantado o 2º ciclo ficando, assim, constituído o Ciclo de Aprendizagem no município de Ponta Grossa:

CICLOS DE APRENDIZAGEM ENSINO FUNDAMENTAL		
1º CICLO (Ciclo Inicial)	- 1º ano do 1º Ciclo: Classe de 6 anos - 2º ano do 1º Ciclo: Classe de 7 anos - 3º ano do 1º Ciclo: Classe de 8 anos - CLASSE DE ACELERAÇÃO	Classe de apoio
2º CICLO	- 1º ano do 2º Ciclo (referência 3ª série) - 2º ano do 2º Ciclo (referência 4ª série)	

3.1 Os Ciclos de Aprendizagem: análise do documento oficial

A análise documental envolveu a leitura e análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação referente à implantação dos Ciclos de Aprendizagem. Para Ludke e André (1986), a análise documental constitui-se em uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

No início do ano letivo de 2003, após dois anos de implantação dos Ciclos de Aprendizagem, a Secretaria Municipal de Educação publicou o documento intitulado como “Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental” (PONTA GROSSA, 2003), que foi disponibilizado para todas as escolas da rede municipal de ensino. O documento apresentava orientações gerais de como deveria ser desenvolvido o trabalho pedagógico nas escolas e apresentava a seguinte estrutura:

- a) Introdução intitulada como: A construção de uma escola viva para todos depende de cada um de nós;
- b) Fundamentação legal: Diretrizes fundamentais;
- c) A organização da estrutura da escola;
- d) Espaço de formação e qualificação dos profissionais;

- e) Áreas específicas (Alfabetização, Língua portuguesa, Língua Estrangeira, Ciências Sociais – História e Geografia, Matemática, Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Adaptações Curriculares);
- f) Sistema de avaliação.

Na parte introdutória do documento, a Secretaria Municipal de Educação da época enfatizava a dinâmica que havia na escola que a qual possuía sua própria cultura, normas, formas de organização que traduzem a sua singularidade. Afirmava também que as mudanças propostas pela Secretaria Municipal de Educação, em termos de políticas educacionais, têm sempre o objetivo de promover avanços qualitativos na rede de ensino que deverá interferir na “[...] cultura da escola para que a mudança ocorra de fato” (PONTA GROSSA, 2003, p. 7). Afirmava ainda que mudar a cultura da escola é algo muito complexo.

A secretária enfatizava que, ao assumir a secretaria de educação no 1º de janeiro de 2001, assumiu também “[...] um compromisso político de reverter um quadro de fracasso da escola que vinha, já há algum tempo, com um alto índice de evasão e repetência” (PONTA GROSSA, 2003, p. 8). Por meio dessa análise, percebeu-se que um dos fatores que estavam atrelados à cultura de repetência e da evasão, era a própria estrutura da escola que até então era organizada por séries. O fracasso escolar não estava somente enraizado em questões pedagógicas, mas na própria estrutura seriada que fazia com que este problema fosse mais agravante. (PONTA GROSSA, 2003).

A implantação dos Ciclos de Aprendizagem na rede municipal de ensino de Ponta Grossa definia como objetivo principal, “[...] dar à criança a possibilidade de completar sem retrocesso, o seu processo de apropriação do conhecimento e de desenvolvimento cognitivo e emocional” (PONTA GROSSA, 2003, p. 8). Dessa maneira, não havia retenção entre os anos dos ciclos, exceto na passagem do 1º para o 2º ciclo. Pretendia-se, assim, que a criança tivesse êxito na escola e consequentemente na aprendizagem.

O documento apontava ainda que o professor deveria também estar preparado pedagogicamente para esta mudança, uma vez que exigiria deste profissional uma nova forma de organizar a rotina escolar e a sua ação docente. A implantação dos Ciclos de Aprendizagem exigiria do professor “[...] novas formas de organizar a ação docente como seus modos de ensinar, planejar avaliar e ainda o

acompanhamento da aprendizagem efetiva do aluno. Atendendo-o em suas dificuldades”. (PONTA GROSSA, 2003, p. 8).

Assim, a mudança apresentada na proposta dos Ciclos de Aprendizagem não era superficial, mas promovia mudanças que deveriam alterar a estrutura da escola e o trabalho pedagógico dos professores. No documento oficial, foram citados alguns fatores que poderiam gerar resistência aos Ciclos de Aprendizagem por parte dos professores. Dentre eles, foram citados: a questão da não reprovação entre os anos dos ciclos e, conseqüentemente, a ruptura com a cultura da repetência. Dessa forma, a reorganização da escola em ciclos romperia com a estrutura seriada e com seus programas anuais. Assim, a repetência deixa de existir, uma vez que “[...] a criança progride em dois, três ou quatro anos, conforme a proposta dos ciclos” (PONTA GROSSA, 2003, p. 8). Outro fator citado como gerador de resistência era a exigência de que os professores acompanhassem o ciclo, ou seja, os professores deveriam iniciar no 1º ano do 1º ciclo e acompanhá-los até o 3º ano do 1º ciclo. O mesmo deveria acontecer com os professores que iniciassem no 1º ano do 2º ciclo e deveriam ficar com o mesmo grupo até o 2º ano do 2º ciclo. Pode-se dizer que este fator gerou muita resistência, porque os professores estavam habituados a trabalhar durante muitos anos com a mesma série, utilizavam o mesmo planejamento e as mesmas metodologias.

O documento afirmava ainda que, ao organizar a escola em ciclos, seria necessário um trabalho em equipe, em que todos pudessem estar envolvidos no processo pedagógico: professores, coordenadores e diretores. O documento aponta que as escolas não estavam habituadas a trabalhar cooperativamente, mas somente com a divisão do trabalho “[...] onde os professores que exerciam funções técnicas manifestavam resistências em trabalhar com o professor de sala de aula, ajudando-o em suas dificuldades” (PONTA GROSSA, 2003, p.8), conseqüentemente, esses fatores contribuíam para que os Ciclos de Aprendizagem não fossem bem recebidos por alguns profissionais da educação. Segundo o documento,

Em síntese, podemos dizer que os verdadeiros obstáculos do ciclo estão nas formas como a escola organiza ou não organiza a sua ação docente: os modos de ensino, formas de avaliação, modos de planejar o trabalho diversificado, ausência de trabalho em equipe, falta de uma cultura de cooperação, dentro da escola, um novo jeito de trabalhar o currículo escolar. (PONTA GROSSA, 2003, p. 9).

O segundo item analisado discutia questões relativas ao currículo. O documento explicitava que deveria haver uma profunda relação entre os conteúdos ensinados nas várias disciplinas e “[...] os conteúdos que os alunos percebem e adquirem através de suas experiências diárias em contato com a realidade” (PONTA GROSSA, 2003, p. 9). Segundo o documento, a função do ensino era a de formar as pessoas para compreender a realidade e intervir nela. Nesse sentido, [...] “os conteúdos escolares devem ser relacionados com critérios que respondam as exigências dos problemas reais” (PONTA GROSSA, 2003, p. 10). A partir disso, os conteúdos deveriam ser sempre meios para conhecer ou responder a questões que uma realidade experimental dos alunos proporciona. Percebe-se uma concepção de ensino com enfoque globalizador, em que os conteúdos são elaborados por meio de uma perspectiva metadisciplinar, cujas disciplinas são instrumentos para alcançar os objetivos propostos.

Para que a escola possa desenvolver o currículo da forma descrita, o documento indica que seria necessário que houvesse um empenho de professores e alunos para que as “[...] experiências de aprendizagem sejam ricas e vitais para todos” (PONTA GROSSA, 2003, p. 9). A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa baseia-se nos seguintes documentos legais:

- Constituição - República Federativa do Brasil-5 de outubro de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96 de 20 de dezembro de 1996;
- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental;
- Deliberação nº 09/01 de outubro de 2001-CEE;
- Deliberação nº 014/99 de outubro de 1999-CEE;
- Parecer nº 04/98 de 29 de janeiro de 1998-Conselho Nacional de Educação;
- Resolução nº 02 de 7 de abril de 1998-SEED;
- Plano Nacional de Educação de 2001.
- Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PONTA GROSSA, 2003, p.11).

O terceiro item intitulado “A organização e estrutura da escola” indica que a rede municipal de educação optou pela organização do Ensino Fundamental em dois ciclos. O primeiro ciclo foi composto por: 1º ano do 1º ciclo ou classe de 6 anos, 2º ano do 1º ciclo ou classe de 7 anos, 3º ano do 1º ciclo ou classe de 8 anos. O segundo ciclo ficou composto com o 1º ano do 2º ciclo tendo como referência a 3ª

série, 2º ano do 2º ciclo tendo com referência a 4ª série. Havia ainda outros dois projetos que faziam parte desta estrutura: Classe de Apoio e a Classe de Aceleração.

De acordo com o documento, a escola organizada em ciclos exigia uma nova sistemática de trabalho, ou seja, um “[...] novo olhar sobre as relações entre ensino-aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo do educando” (PONTA GROSSA, 2003, p. 13).

As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de Ponta Grossa enfatizavam que a função principal da escola era o desenvolvimento de habilidades e competências para que houvesse a compreensão da leitura e a escrita. (PONTA GROSSA, 2003). Assim, deveria ser superada a visão de que alfabetizar é decodificar textos. Esta concepção estava assentada em estudos que tratavam do desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita e indicavam que é preferível começar mais cedo o processo de alfabetização, a fim de ancorar profundamente o querer aprender a ler do que lidar com situações frustradas de fracasso escolar, mais tarde. De acordo com o documento, a estrutura da escola precisava estar ancorada numa “[...] proposta pedagógica coerente, que viesse a atender o bom desenvolvimento do educando em todos os níveis de aprendizagem”. (PONTA GROSSA, 2003, p.14).

A proposta da Classe de Aceleração era destinada às crianças que tivessem idade de oito anos ou mais, ou ainda, que “[...] fossem repetentes das escolas seriadas” (PONTA GROSSA, 2003, p. 14). A proposta da Classe de Aceleração pretendia reverter o quadro de alunos que apresentavam distorção idade/série (PONTA GROSSA, 2003). O documento oficial trazia explícito o objetivo pelo qual deveria ser implantada a Classe de Aceleração:

Dessa forma, estas classes na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, possibilitam o acesso para regularização escolar, tanto para os alunos que nunca tiveram acesso à escola, como para os alunos repetentes e multirrepetentes (PONTA GROSSA, 2003, p.15).

Havia também uma prerrogativa em relação ao número de alunos que deveriam fazer parte deste projeto. Se a classe fosse composta por menos de dez alunos, eles poderiam ser transferidos para outros estabelecimentos de ensino

próximos. O documento oficial enfatizava que o projeto da Classe de Aceleração não tinha o objetivo de fazer com que os alunos concluíssem em um menor espaço de tempo o Ciclo de Aprendizagem, mas sim desenvolver ações educativas em que o aluno fosse atendido em suas dificuldades e singularidades. A promoção do educando dependia “[...] da avaliação feita pelo docente da Classe de Aceleração e equipe técnico-pedagógica da escola e/ou do Conselho de Avaliação” (PONTA GROSSA, 2003, p. 15).

Em relação ao 2º ciclo, o documento oficial enfatizava que é um continuum de dois anos e havia no início a referência à 3ª e 4ª série da estrutura seriada. Esta referência foi utilizada em virtude da dificuldade dos pais em entender a nova nomenclatura e também para o recebimento de transferência de outras cidades. Gradativamente, este ciclo foi recebendo alunos com nove e dez anos. O documento fazia uma ressalva em relação à idade:

Mas sempre, há a possibilidade de neste ciclo, ter crianças acima dessas idades, porque nele estarão as crianças advindas, também, das classes de aceleração. Esta é a razão principal que justifica um ciclo ter uma série como referência e não a idade. (PONTA GROSSA, 2003, p.15).

Em relação aos alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem, havia a proposta da implantação da Classe de Apoio. Esta classe tinha como objetivo atender as defasagens de aprendizagem de alunos que frequentassem o 1º ciclo e o 2º ciclo. O documento oficial deixa bem claro que a “[...] escola poderá organizar esta classe conforme a sua demanda, seguindo as orientações da SME” (PONTA GROSSA, 2003, p. 16) e que os alunos que frequentassem esta classe deveriam permanecer em turno integral na escola, se as famílias assim permitissem.

No documento oficial constava que as Classes de Apoio deveriam funcionar em horário contrário ao horário escolar, e as crianças deveriam frequentar esta classe tantas vezes por semana quantas fossem necessárias para que as dificuldades de aprendizagem fossem sanadas. Os grupos de alunos que frequentassem a Classe de Apoio deveriam ser divididos conforme suas dificuldades de aprendizagem. Percebe-se certa preocupação da rede municipal de educação em proporcionar aos alunos instrumentos que lhes propiciassem êxito escolar. Por meio da Classe de Apoio, o aluno deveria ser trabalhado na sua singularidade com atividades específicas, para que pudessem sanar as dificuldades de aprendizagem que apresentassem.

No terceiro item “Formação e qualificação dos profissionais da educação”, enfatizava-se a importância da formação continuada para os professores. O documento expressava a importância da atuação do professor na sociedade atual, mas alertava que a formação inicial do professor não é suficiente para que ele exerça com êxito sua profissão. Dessa forma, o documento reafirma a necessidade da formação continuada. O documento traz discussões sobre a formação continuada e utiliza autores como Veiga (1998), Nascimento (1997), Dewey (1996), Vásquez (1997), Shon (2000), Perrenoud (2000), Saveli (2001), Alarcão (1996).

O documento discute alguns conceitos como perspectiva emancipatória, profissional reflexivo, consciência de práxis, reflexão na ação e sobre a ação, intelectual crítico e propõe que sejam realizadas reuniões de formação onde sejam formados grupos de estudos, discussões de textos, conhecimento de novas metodologias e atualização com novos materiais didáticos e tecnológicos (PONTA GROSSA, 2003). A forma como seria realizada a formação continuada não foi explicitada no documento. Constatou apenas a informação de que as formações seriam realizadas em serviço e que o tema das discussões dependeria da especificidade de cada grupo de trabalho.

O documento traz ainda quatro objetivos que deveriam ser alcançados, por meio da formação continuada:

- Oferecer aos profissionais da educação atividades que promovam a formação e o aperfeiçoamento permanente.
- Articular e mediar discussões que possibilitem uma práxis reflexiva no ambiente escolar, promovendo a articulação teoria/prática visando a melhoria do trabalho pedagógico.
- Incentivar a ação investigativa no trabalho pedagógico do professor.
- Promover eventos diversos, visando à proximidade com as discussões atuais da educação (PONTA GROSSA, 2003, p. 20).

Dessa forma, a formação continuada deveria oferecer aos profissionais da educação momentos de reflexão e crescimento profissional. A avaliação desse processo de formação continuada se daria por meio de relatórios escritos a serem entregues na Secretaria Municipal de Educação e também pelo acompanhamento e observação da teoria e prática verificada em sala de aula. Para isso, deveria haver um trabalho coletivo entre as equipes gestoras e a equipe da Secretaria da Educação para que se pudesse verificar a coerência nas ações desenvolvidas pelos profissionais da educação (PONTA GROSSA, 2003).

O documento apresenta também a proposta curricular da rede municipal de ensino de Ponta Grossa, contemplando as seguintes áreas do conhecimento: Alfabetização, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Ciências Sociais (História e Geografia), Ciências Naturais, Matemática, Arte (Educação Artística), Educação Física, Ensino Religioso. Em cada uma destas áreas é apresentada a fundamentação teórica e a metodologia que a norteia.

Os conteúdos são apresentados na forma de objetivos para o 1º ciclo e objetivos para o 2º ciclo. Os critérios de avaliação também são apresentados sob a forma de objetivos e aparecem no final de cada área. O quarto item diz respeito ao sistema avaliativo. O documento oficial traz inicialmente uma discussão sobre o processo avaliativo enquanto constitutivo do sujeito e essencial para a apropriação da cultura (PONTA GROSSA, 2003). Para definir a avaliação são utilizados os conceitos dos autores Luckesi (1995), Perrenoud (1999) e Vygotsky (1988). O documento critica a avaliação conservadora, por sua característica classificatória e excludente. Aponta que a avaliação dentro dos Ciclos de Aprendizagem deve ter um caráter formativo¹¹ e diagnóstico, para que o professor acompanhe os avanços dos alunos e que os conteúdos aprendidos sejam significativos, levando os alunos ao processo de reflexão.

O documento ainda discute alguns conceitos relativos à avaliação como: a avaliação é um processo contínuo, a avaliação deve apontar avanços e dificuldades dos alunos, avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a necessidade de compreender a avaliação como meio para diagnosticar a dificuldade dos alunos e acompanhar o processo pedagógico. Para o devido acompanhamento, os avanços dos alunos serão registrados à medida que tiverem sido atingidos os objetivos dentro do ciclo em cada área do conhecimento.

É importante frisar que o documento é claro no que se refere ao processo de promoção dos alunos, afirmando que não se aceita a repetência pura e tampouco a promoção automática nos Ciclos de Aprendizagem. Assim, o aluno deveria progredir após a “[...] apropriação dos conceitos fundamentais e o desenvolvimento de habilidades básicas na leitura, escrita e matemática do ciclo em que se encontra”

¹¹ Avaliação formativa é a modalidade avaliativa que pode contribuir para a aprendizagem do aluno, fornece subsídios para a apropriação do conhecimento leva o indivíduo a desenvolver suas potencialidades. (PERRENOUD, 1999; AFONSO, 2000; ALVES, 2004; HADJI, 2001)

(PONTA GROSSA, 2003, p. 125). Dessa forma, a organização em Ciclos de Aprendizagem proposta pela rede municipal de Ponta Grossa deveria “[...] romper com práticas cristalizadas como a questão da reprovação” (PONTA GROSSA, 2003, p. 124), oportunizando aos alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem a oportunidade do ingresso nas Classes de Apoio ou Classes de Aceleração para superação das dificuldades.

O documento aponta que o registro do desenvolvimento do aluno se dará por meio de pareceres descritivos e conclusivos. Os pareceres descritivos serão preenchidos a cada trimestre pelo docente, ficando registrado também o avanço e as dificuldades encontradas pelo aluno bem como qual medida deve ser tomada pelo professor para sanar as dificuldades apresentadas. O parecer conclusivo seria preenchido ao término de cada ciclo e constará o avanço que o aluno conseguiu no ciclo e se apresentará na forma de objetivos.

3.2 Os Ciclos de Aprendizagem na rede municipal de Ponta Grossa a partir de 2005

A partir do ano de 2005, iniciou-se uma nova gestão municipal, sob a liderança do PSDB. Nas eleições de 2008, ocorreu a reeleição do prefeito. Assim, no período de 2005 a 2008 e de 2009 a 2012, Ponta Grossa foi administrada por um mesmo grupo político, sendo que a Secretária de Educação ocupou o cargo durante os dois mandatos. A nova gestão manteve os Ciclos de Aprendizagem e diversas alterações foram realizadas nas prioridades e no modo de gestão da educação municipal a partir de 2005. Com relação aos Ciclos de Aprendizagem houve a continuidade de algumas propostas implementadas na gestão anterior, que foram reinterpretadas e reelaboradas pela nova gestão. As Classes de Apoio, as Classes de Aceleração, a formação continuada, a proposta curricular e da avaliação da aprendizagem sofreram alterações significativas.

As chamadas Classes de Apoio, ofertadas em todas as escolas municipais, objetivavam oferecer estudos complementares para alunos do ciclo, desenvolvendo um trabalho específico com a leitura, escrita e matemática. A partir de 2005, as Classes de Apoio receberam uma nova designação: Classe de Intensificação da Aprendizagem. O objetivo do projeto foi mantido mas, infelizmente, não houve a continuidade do projeto em sua totalidade, ou seja, somente algumas escolas possuíam essas classes, especialmente as escolas que apresentavam índices

insatisfatórios em relação à aprovação, reprovação e evasão escolar. Estas classes não eram mantidas durante todo o ano letivo e algumas começavam a funcionar somente no segundo semestre letivo.

O programa de Aceleração da Aprendizagem, que objetivava corrigir o fluxo escolar e as distorções idade/série, acelerando a aprendizagem dos alunos, foi mantido até o ano de 2006. Segundo a Secretaria de Educação, a distorção idade/ano havia sido controlada, sendo desnecessária a continuidade do projeto nas escolas do município.

Em relação à formação continuada dos professores não houve nenhum trabalho específico voltado para atender as demandas e necessidades da política dos Ciclos de Aprendizagem. Os cursos ofertados aos professores tinham temáticas variadas e todo início de mês era enviado às unidades escolares um cronograma contendo a data, o local e a indicação do professor que deveria participar (professor do 1º ciclo, professor do 2º ciclo, pedagogo, diretor, funcionário). O repasse do curso aos demais professores deveria acontecer em momentos de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). Além destes cursos que ocorriam durante o mês, alguns professores da rede municipal participavam de projetos de formação continuada, tais como o Pró-Letramento e os Seminários de Educação Inclusiva, durante o ano, para os professores de educação especial.

O processo avaliativo abordou a mesma perspectiva da gestão anterior. A avaliação deveria ser formativa, percebida como um processo contínuo. A avaliação deveria apontar indícios de avanços e dificuldades dos alunos no processo ensino-aprendizagem tendo como objetivo também a reorganização do trabalho pedagógico do professor. Somente a forma de efetivar o registro da aprendizagem dos alunos foi modificada. Os pareceres trimestrais não eram mais descritivos e sim preenchidos por meio de símbolos: a letra (A) registrada no parecer do aluno indicava a apropriação do objetivo trabalhado, a letra (N) registrada no parecer do aluno indicava a não apropriação e a letra (P) indicava apropriação parcial. No caso de registro parcial e não apropriação haveria necessidade de retomada do conteúdo (traduzido na forma de objetivo) para que ele pudesse efetivar a aprendizagem. Ao final do 1º ciclo e do 2º ciclo, os professores responsáveis preenchiam o parecer conclusivo, seguindo as mesmas regras dos pareceres trimestrais (por símbolos).

O currículo sofreu alteração no que diz respeito aos conteúdos trabalhados. Como foram elaborados novos pareceres para os Ciclos de Aprendizagem,

consequentemente houve uma modificação nos conteúdos, porque era por meio dos objetivos que constavam no parecer avaliativo que o professor extraía os conteúdos a serem trabalhados para o aluno.

Em relação a elementos que foram mantidos nesta gestão, em relação à gestão anterior, pode-se citar a parceria público-privada firmada com o Instituto Ayrton Senna¹² (IAS) e a Secretaria Municipal de Ensino, por meio dos programas:

a) Gestão Nota 10: visava o gerenciamento das escolas e secretarias para melhoria da qualidade de ensino; **b) – Se Liga** - alfabetização; **c) Acelera Brasil** – que objetivava regularizar o fluxo escolar dos alunos, com defasagem idade-série, mínima de dois anos; **d) Circuito Campeão** - gerenciamento da aprendizagem dos anos iniciais. Esse programa fornecia dados para o Programa Gestão Nota 10.

Além destes programas, para que a parceria fosse firmada, havia a necessidade de serem cumpridas determinadas regras estabelecidas pelo Instituto ao município. O município deveria garantir gestores com competência e que fossem selecionados por meio do resultado de prova. Originou-se daí o Decreto nº 3.530/2009 de regulamentação de eleições para diretores escolares do município que passou a ter duas fases. A primeira fase consistia em frequentar o curso de gestão escolar, ofertado pela Secretaria, no qual seriam discutidas questões administrativas, pedagógicas e financeiras da gestão escolar. Após a realização do curso, no qual o cursista deveria ter 100% de frequência, era realizada uma prova escrita e a necessidade de atingir 80% de acerto para poder disputar as eleições na escola. A segunda fase ocorria quando a comunidade escolar escolhia o diretor, por meio do processo eleitoral. Segundo Adrião e Peroni (2011), o IAS indica que a Secretaria deveria garantir também recursos humanos, materiais e financeiros, espaços físicos compatíveis com as determinações e necessidades dos programas;

¹² A respeito das ações do Instituto Ayrton Senna ver, entre outros, Adrião e Peroni (2011). Segundo Adrião e Peroni (2011), para se efetivar essas parcerias com prefeituras e governos é necessário um documento legal que é chamado “Instrumento Particular de Parceria – Rede Vencer”. Nesse documento encontramos registrado que: a) a “Rede Vencer” tem por objetivo promover a melhoria da aprendizagem e do gerenciamento de sistemas educacionais que congregam tecnologias sistematizadas pelo IAS e que podem ser implementadas por meio de metodologias de titularidade do IAS; b) Para firmar uma parceria é necessário que os parceiros (IAS e Prefeitura ou Governo do Estado) possuam identidade de objetivos. Sendo que a parceria tem que se comprometer em adotar os princípios da “Rede Vencer” como contribuição à política pública educacional, com vistas à criação e a manutenção das condições favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças e adolescentes matriculados nas escolas da rede pública de ensino; d) também o IAS tem interesse em participar da parceria como forma de contribuir para alterar a realidade educacional brasileira e, em especial, para o desenvolvimento integral das crianças e jovens brasileiros, atendidos na rede pública de ensino, com foco na gestão (ADRIÃO; PERONI, 2011).

adoção do EJA (Educação de Jovens e Adultos) para alunos acima de 15 anos e acompanhar o desenvolvimento e os resultados dos programas em andamento

O IAS também realizava avaliações trimestrais no 1º e 2º ciclos, a fim de verificar a aprendizagem dos alunos. As avaliações eram enviadas pelo Instituto, reproduzidas pela Secretaria Municipal de Educação e distribuída às unidades escolares. As provas eram realizadas por todos os alunos do município numa mesma data. A organização escolar no dia da avaliação era determinada pela Secretaria; as professoras regentes trocavam de sala para aplicação, ou seja, não aplicavam a avaliação para os seus alunos, e as pedagogas eram enviadas a outras escolas para acompanhar a avaliação.

As avaliações eram corrigidas pelas pedagogas das escolas, os dados quantificados e enviados para o IAS. A escola também recebia a devolutiva sobre a porcentagem atingida pelos alunos e a indicação de objetivos onde houve a menor porcentagem atingida.

Além de realizar a verificação da aprendizagem (por meio de provas), o IAS acompanhava o índice de leitura e a frequência dos alunos e dos professores, por meio de fichas específicas. A responsabilidade pelo preenchimento diário das fichas era do professor que, ao final do mês, encaminhava à pedagoga para que os dados fossem quantificados e enviados para a Secretaria de Educação.

O IAS designava para os municípios conveniados um coordenador que periodicamente visitava o município para realizar reuniões com os diretores e coordenadores escolares. Além disso, existiam as superintendentes, designadas pela Secretaria Municipal de Educação, que eram responsáveis por um grupo de escolas, a fim de acompanhar o processo pedagógico. Os cursos de formação continuada para gestores e coordenação pedagógica possuíam temas pré-definidos pelo IAS.

No ano de 2010 começaram a ser implantadas nas escolas, de forma gradativa, as Classes Multifuncionais¹³. Estas classes foram criadas para atender alunos que apresentam transtornos globais de desenvolvimento, alunos com altas

¹³ Programa criado por meio de uma iniciativa do governo federal, em virtude da extinção das chamadas classes especiais, faz parte da política de inclusão do governo de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. Este programa vem agregar uma série de medidas implantadas pelo Ministério da Educação, tratando especificamente dos direitos dos educandos com necessidades educativas especiais, no qual o Estado tem o dever de estabelecer recursos e apoios necessários para garantir uma educação de qualidade e apoio necessário para garantindo a escolarização dos alunos que fazem parte deste programa.

habilidades (superdotação) e alunos com deficiência física, sensorial ou intelectual. As salas multifuncionais são organizadas com materiais pedagógicos especializados (computadores, jogos pedagógicos, materiais em braile, etc.), para o atendimento da dificuldade específica apresentada pelo aluno. As professoras destas classes são escolhidas pela Secretaria por meio da indicação de diretores e pedagogos.

As Classes Multifuncionais eram frequentadas por alunos da própria escola e por alunos de regiões próximas a ela, uma vez que nem todas as escolas do município dispunham desta classe. Geralmente, as professoras atendem os alunos duas vezes por semana e em horário contrário a que os alunos estão matriculados. Para que a criança possa frequentar esta classe, há a necessidade de um laudo médico, especificando qual é a necessidade educativa apresentada (alunos que não possuem laudo médico não podem participar do programa).

Houve também a inclusão das chamadas “segunda professora” (professora de apoio à inclusão) para alunos que possuem laudo médico. Estes alunos têm, além da professora regente, o acompanhamento específico de uma segunda professora em sua classe regular, a qual professora acompanha o desenvolvimento do aluno ajudando-o a sanar suas dificuldades individuais e efetivando um trabalho diferenciado com ele.

Como avanço nesta gestão, pode-se citar a realização de um concurso público municipal específico para os professores da Educação Infantil, assim como a elaboração do Plano de Cargos e Carreiras para esses profissionais. Com os recursos financeiros repassados pelo Governo Federal ao município, houve a construção de vários Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), possibilitando a ampliação do acesso aos alunos da Educação Infantil, assim como reformas em unidades escolares.

Comparativamente à gestão anterior, houve uma mudança em relação ao acompanhamento do professor durante o Ciclo de Aprendizagem. Quando os Ciclos de Aprendizagem foram implantados (2001), a proposta inicial era a de que o professor acompanhasse o ciclo, ou seja, o professor deveria iniciar no 1º ano do 1º ciclo e acompanhar seus alunos até o 3º ano do 1º ciclo e, da mesma forma, isso aconteceria com o 2º ciclo. Nas gestões 2005/2008 e 2009/2012, a indicação do acompanhamento ou não do professor em relação à turma dentro do ciclo compete à decisão do diretor e do pedagogo da escola.

As mudanças ocorridas nas gestões do PT e do PSDB indicam que os projetos de educação eram distintos e que diversos aspectos dos ciclos que foram valorizados na fase inicial de sua implantação foram abandonados nas duas gestões seguintes.

O objetivo desse capítulo era apresentar o histórico da implantação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ponta Grossa. O próximo capítulo destina-se à análise de dados estatísticos obtidos após a implantação dos Ciclos de Aprendizagem na rede pesquisada (2001-2012) e da análise das entrevistas realizadas com professores e gestores educacionais das escolas envolvidas na pesquisa. Estas análises fornecerão dados sobre a opinião dos profissionais da educação de rede municipal com relação aos Ciclos de Aprendizagem e da forma como ela está sendo recontextualizada na prática dos profissionais.

CAPÍTULO 4

OS CICLOS DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA: ANÁLISE DE DADOS SOBRE APROVAÇÃO, RETENÇÃO E EVASÃO ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é apresentar a análise dos dados coletados. O levantamento e análise de dados estatísticos da aprovação, reprovação e evasão do período de 1988 a 2012 tiveram por objetivo analisar o impacto da implantação dos Ciclos de Aprendizagem na diminuição das taxas de reprovação. A coleta de dados a partir de 1988 tem a finalidade de organizar uma série histórica sobre esses índices, o que permitiu uma análise comparativa do impacto.

O levantamento dos dados referentes à aprovação, reprovação e evasão escolar no período de 2006 –2012 foram fornecidos pela rede municipal de Ponta Grossa, conforme solicitação por meio de protocolo, e os dados estatísticos foram enviados para a pesquisadora por meio de email. Os dados de 1988 a 2003 foram extraídos de Mainardes (2004).

A partir deste levantamento estatístico de dados, teremos a projeção real dos resultados obtidos. Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais principalmente nas pesquisas que envolvem a avaliação (GATTI, 2004).

4.1 Análise dos dados de aprovação, reprovação e evasão escolar da rede municipal de Ponta Grossa (1988 a 2012)

A análise das taxas de aprovação, reprovação e evasão, desde o início da implantação dos Ciclos de Aprendizagem na rede pesquisada (2001 a 2012) é um dos aspectos essenciais na presente pesquisa, uma vez que evidencia o impacto da implantação dos ciclos. Os dados apresentados na Tabela 1 (que compreende o período de 1988 a 2000, correspondente ao regime seriado) têm por finalidade apresentar uma série histórica dos dados sobre aprovação, reprovação e evasão, bem como permitir algumas comparações de dados nos períodos pré e pós-implantação dos ciclos.

Os dados relativos ao período de 1988 a 2003 foram coletados a partir dos estudos de MAINARDES (2004). Os dados do período de 2004 a 2012 foram fornecidos pela SME da rede pesquisada.

4.1.1 Aprovação, reprovação e evasão no período anterior à implantação dos Ciclos de Aprendizagem (1988- 2000)

Com o objetivo de analisar as taxas de aprovação, reprovação e evasão apresentamos na Tabela 1, os dados de 1988 a 2000.

Tabela 1- Rede Municipal de Ensino – Ponta Grossa

Ano	Índices (%)	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total (%)
1988	Promoção	63.3	72.7	76.9	82.6	72.7
	Retenção	26.4	18.9	15.2	9.6	18.5
	Evasão	10.3	8.4	7.9	7.8	8.8
1989	Promoção	64.2	74.6	77.5	83.0	73.5
	Retenção	26.5	16.9	13.9	9.3	17.9
	Evasão	9.3	8.5	8.6	7.7	8.6
1990	Promoção	66.3	77.9	78.5	84.2	75.3
	Retenção	24.2	16.4	15.3	9.8	17.6
	Evasão	9.5	5.7	6.2	6.0	7.1
1991	Promoção	66.4	76.1	79.9	85.2	75.7
	Retenção	25.7	18.9	15.0	9.9	18.3
	Evasão	7.9	5.0	5.1	4.9	6.0
1992	Promoção	65.1	74.8	80.6	87.9	76.2
	Retenção	27.1	20.2	14.3	8.1	18.2
	Evasão	7.8	5.0	5.1	4.0	5.6
1993	Promoção	66.0	76.9	82.8	86.9	76.5
	Retenção	26.8	18.6	12.7	9.2	18.2
	Evasão	7.2	4.5	4.5	3.9	5.3
1994	Promoção	65.5	78.5	82.6	88.6	77.2
	Retenção	29.2	18.0	12.8	8.1	18.5
	Evasão	5.3	3.5	4.6	3.3	4.3
1995	Promoção	68.9	81.3	84.0	88.7	79.1
	Retenção	25.6	16.2	13.0	8.4	17.2
	Evasão	5.5	2.5	3.0	2.9	3.7
1996	Promoção	70.4	81.2	84.7	90.5	80.6
	Retenção	25.8	16.6	13.5	7.6	16.9
	Evasão	3.8	2.2	1.8	1.9	2.5
1997	Promoção	70.5	83.5	87.9	92.6	82.4
	Retenção	28.0	15.5	10.8	6.2	16.3
	Evasão	1.5	1.0	1.3	1.2	1.3
1998	Promoção	77.5	92.0	95.8	96.8	89.6
	Retenção	21.1	7.3	3.1	1.9	9.3
	Evasão	1.4	0.7	1.1	1.3	1.1
1999	Promoção	76.2	89.9	93.8	96.4	88.2
	Retenção	22.5	9.5	5.4	2.7	10.9
	Evasão	1.3	0.6	0.8	0.9	0.9
2000	Promoção	77.0	89.0	90.5	94.8	87.1
	Retenção	21.8	10.4	8.8	4.4	12.1
	Evasão	1.2	0.6	0.7	0.8	0.8

Fonte: Secretaria Municipal de Educação com dados organizados por Mainardes (2004).

O período pré-implantação dos Ciclos de Aprendizagem no município de Ponta Grossa (1988 a 2000), indicado na tabela 1, aponta que as maiores taxas de retenção e evasão concentravam-se na 1ª série. As taxas de reprovação oscilaram de 21,1% a 29,2% no período de 1988 a 2000, na 1ª série. A taxa mais elevada de reprovação desse período foi registrada no ano de 1994, quando 29,2% dos alunos matriculados na 1ª série foram retidos. Somando as taxas de reprovação e evasão (29,2% e 5,3%), naquele ano conclui-se que, a cada 100 alunos matriculados na 1ª série, 34 foram reprovados ou se evadiram.

Na 2ª série, a reprovação variou de 7,3% a 20,2%. Na 3ª série, a reprovação variou de 3,1% a 15,3% e, na 4ª série, variou de 1,9% a 9,9%. De modo geral, observou-se que, no período de 1988 a 2000, a taxa total de reprovação foi diminuindo ao longo dos anos e a evasão demonstrou uma diminuição considerável (de 8,8% em 1988 a 0,8% no ano de 2000).

As taxas de evasão indicaram também a 1ª série como maior índice de evasão das quatro séries. Na 1ª série, a taxa de evasão oscilou entre 1,2% a 10,3%, de 0,6% a 8,5% na 2ª série, de 0,7% a 8,6% na 3ª série e 0,8% a 7,8% na 4ª série. Embora as taxas de evasão registradas no período também sejam consideradas elevadas, percebe-se um decréscimo em relação ao número de evasões registradas no ano de 1988. Em 1988, a taxa de evasão foi 10,3% e, em 2000, foi de 1,2%, ou seja, houve uma redução de 8,1%.

Em relação às taxas de aprovação, observou-se que os índices mais elevados foram os da 4ª série, sendo que as séries anteriores apresentavam índices decrescentes (82,6% na 4ª série, 76,9% na 3ª série, 72,7% na 2ª série e 63,3% na 1ª série, no ano de 1988), fato que se repete nos demais anos.

Segundo Patto (2010), as pesquisas educacionais já assinalavam na década de 1980 um elevado índice de reprovações no Brasil exatamente na 1ª série, ou seja, havia um estrangulamento do sistema educacional brasileiro justamente nesta série. Pode-se perceber que o fenômeno da reprovação se torna um dado alarmante na educação brasileira. Diante disso, Ribeiro (1991) faz referência ao conceito de “pedagogia da repetência” e Arroyo (2004) menciona o conceito de “cultura da repetência”, questionando o motivo pelo qual a reprovação está tão enraizada no nosso sistema educacional que insiste em reprovar uma porcentagem significativa de crianças. Os estudos de Crahay (2006) indicam a inutilidade da repetência. Para

o autor, a repetência é mascarada pelo discurso de que, ao repetir o ano, o aluno terá uma nova oportunidade para assimilar o conteúdo não aprendido. No entanto, os “benefícios” da reprovação não são animadores. Ribeiro (1991) afirma que de todos os problemas existentes em relação ao fluxo escolar, a reprovação na 1ª série é o dado mais alarmante. Segundo ele,

A probabilidade de promoção para os alunos novos na 1ª série é próxima de zero, sobe para aqueles que já têm uma repetência e só volta a cair para quem foi reprovado mais de duas vezes. Este dado indica claramente que nas escolas das classes menos favorecidas de nossa população existe uma determinação política (ainda que não explícita) de reprovar sistematicamente todos os alunos novos. Esta prática mostra claramente a tragédia e perversidade de nosso sistema educacional. A 1ª série é feita em pelo menos dois anos, com uma crueldade no meio: uma avaliação (real ou simbólica) é realizada após o primeiro ano, onde é imputado ao aluno um fracasso que já tinha sido definido *a priori* pela cultura do sistema educacional (RIBEIRO, 1991, p. 15).

Uma das possíveis consequências da evasão escolar é a reprovação. O aluno reprovado pode se sentir desmotivado e até mesmo constrangido em frequentar novamente a mesma série devido à diferença de faixa etária em relação aos demais alunos, deste modo acaba por evadir-se da escola. No entanto, ressalta-se o que diz Ribeiro (1991), quando afirma que a prática da exclusão escolar subliminarmente intitulado como repetência pode ter suas origens na própria escola, que classifica os alunos que estão “aptos” e exclui aqueles que não se enquadram nas exigências escolares.

4.1.2 Aprovação, reprovação e evasão após a implantação dos Ciclos de Aprendizagem (2001-2012)

A Tabela 2 apresenta as taxas de aprovação, reprovação e evasão registradas no período de 2001 a 2012, período designado como pós-ciclos (uma vez que a política de Ciclos de Aprendizagem foi implantada no ano de 2001 e mantêm-se até os dias atuais).

Tabela 2 - Taxas de aprovação, reprovação e evasão – Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (2001-2012)

Ano	Índices (%)	1º ciclo			2º ciclo		Classe de Aceleração	Total(%)
		1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano		
2001	Aprovação	98.9%	99.2	97.4	96.8	97.0	95.9	97.7
	Reprovação	0.0%	0.3	2.4	2.8	2.6	3.4	1.8
	Evasão	1.1%	0.5	0.2	0.4	0.4	0.7	0.5
2002	Aprovação	99.5%	99.1	85.9	98.6	94.3	64.5	93.6
	Reprovação	0.0%	0.7	14.0	1.2	5.5	34.3	6.1
	Evasão	0.5%	0.2	0.1	0.2	0.2	1.2	0.3
2003	Aprovação	99.5%	98.8	88.0	99.2	92.8	96.7	95.4
	Reprovação	0.0%	1.0	11.9	0.5	6.8	0.0	4.2
	Evasão	0.5%	0.2	0.1	0.3	0.4	3.3	0.4
2004	Aprovação	99,90%	98,70	84,27	98,10	94,15	0	94,70
	Reprovação	0,00%	1,13	15,68	1,67	5,64	0	5,15
	Evasão	0,10%	0,17	0,05	0,23	0,21	0	0,15
2005	Aprovação	99.49%	98.82	85.76	98.75	93.74	0	94.77
	Reprovação	0.04%	1.08	14.14	1.02	6.10	0	5.03
	Evasão	0.47%	1.10	0.10	0.23	0.16	0	0.20
2006	Aprovação	99.34%	99.05	86.68	99.10	94.98	92.78	94.94
	Reprovação	0.55%	0.82	13.27	0.78	4.74	5.87	4.89
	Evasão	0.11%	0.13	0.05	0.12	0.28	1.35	0.17
2007	Aprovação	99.84%	98.77	87.93	99.22	95.00	0	95.58
	Reprovação	0.11%	0.98	11.98	0.62	4.81	0	4.28
	Evasão	0.05%	0.25	0.09	0.16	0.19	0	0.14
2008	Aprovação	99.76%	99.46	88.06	99.38	96.23	0	97.23
	Reprovação	0.19%	0.49	11.86	0.49	3.62	0	2.68
	Evasão	0.05%	0.05	0.07	0.13	0.15	0	0.09
2009	Aprovação	99.73%	99.65	89.76	98.94	96.20	0	96.88
	Reprovação	0.17%	0.33	10.16	0.86	3.76	0	3.04
	Evasão	0.10%	0.02	0.08	0.20	0.04	0	0.08
2010	Aprovação	99.67%	99.70	91.90	99.67	95.86	0	97.60
	Reprovação	0.33%	0.26	8.06	0.26	3.92	0	2.34
	Evasão	0.0%	0.04	0.04	0.07	0.22	0	0.06
2011	Aprovação	99.89	99.83	94.18	99.80	98.12	0	97.87
	Reprovação	0.02	0.12	5.75	0.11	1.67	0	2.03
	Evasão	0.09	0.05	0.07	0.09	0.21	0	0.10
2012	Aprovação	99,77	99,40	90,97	99,60	96,40	0	97,36
	Reprovação	0,14	0,54	8,95	0,24	3,51	0	2,53
	Evasão	0,09	0,06	0,08	0,16	0,09	0	0,11

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa – PR

Para que se possa analisar o impacto da implantação dos Ciclos de Aprendizagem na rede pesquisada, a análise será focada na comparação de resultados relativos à aprovação, reprovação e evasão escolar registrados nos três anos do 1º ciclo com os resultados da 1ª e 2ª séries do período anterior à implantação dos ciclos.

Ao se compararem os resultados obtidos em relação à aprovação, reprovação e evasão escolar durante o regime seriado (Tabela 1) com o período dos Ciclos de Aprendizagem (Tabela 2), pode-se constatar que é inegável a diminuição

das taxas de reprovação e evasão registradas no período de 2001 a 2012, ou seja, após a implantação dos Ciclos de Aprendizagem na rede pesquisada. No ano de 2000, a média da 1ª e 2ª séries somadas resultou em 83,0% de aprovação, 16,1% de reprovação e 0,9% de evasão. No ano de 2003, quando os alunos que iniciaram na classe de seis anos no ano de 2001, a média do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano do 1º ciclo somadas resultou nos seguintes dados: 95,4% de aprovação, 4,3% de reprovação e 0,3% de evasão. Somente nessa comparação do período pré e pós-ciclos, observa-se um ganho significativo no que se refere ao aumento da aprovação de 12,4% e à diminuição da reprovação em 11,8% e 0,6% de evasão. Deve-se somar a isso o fato de que um número significativo de alunos ingressou no 1º ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Um dos objetivos dos Ciclos de Aprendizagem era justamente reverter os elevados índices de reprovação e evasão registrados anteriormente no sistema seriado (Tabela 1). Nesse aspecto, pode-se dizer que a implantação dos Ciclos apresentou resultados positivos com relação às taxas mencionadas.

Percebeu-se que, no ano de implementação dos Ciclos de Aprendizagem (2001), os dados apresentam uma diminuição significativa sobre as taxas de reprovação e evasão escolar, registradas no 3º ano do 1º ciclo em relação ao sistema seriado, e conseqüentemente há um crescimento (não linear) nas taxas de aprovação. No ano de implantação dos Ciclos de Aprendizagem (2001), houve uma aprovação de 97,4% dos alunos matriculados no 3º ano do 1º ciclo (a maior taxa de aprovação, registrada no período de 2001 e 2012). O gráfico a seguir ilustra a afirmação.

GRÁFICO 1 – Média de aprovação do 3º ano do 1º ciclo na rede municipal de Ponta Grossa no período de 2001- 2012



Fonte: Organizado pela autora.

As taxas de aprovação do 3º ano do 1º ciclo mantiveram-se entre 84,27% (2004) e 97,4% (2001), ao passo que, no sistema seriado (Tabela 1), os dados relativos à 2ª série demonstram que as aprovações oscilavam entre 72,7% (1988) e 92,0% (1988). Outro dado importante diz respeito às taxas de reprovação do 3º ano do 1º ciclo. No ano de 2001, a taxa de reprovação foi de 2,4% (menor índice registrado no período de 2001 a 2012), sendo a taxa mais elevada de 15,68% (registrada no ano de 2004).

Em relação aos resultados de aprovação obtidos no 2º ano do 2º ciclo constata-se também uma melhoria significativa nos percentuais apresentados. As taxas apresentam um aumento não linear, mas contínuo, em relação às taxas registradas no período anterior (1988-2000). No ano de implantação dos Ciclos de Aprendizagem (2001), o percentual de aprovação dos alunos do 2º ano do 2º ciclo chegou a 97%, sendo que a maior taxa de aprovação registrada no 2º ano do 2º ciclo na vigência dos Ciclos de Aprendizagem foi no ano de 2011, quando 98,12% dos alunos matriculados foram aprovados. As taxas de aprovação oscilaram entre 97% (2001) e 92,8% (2003).

Gráfico 2 - Índice de aprovação do 2º ano do 2º ciclo na rede municipal de Ponta Grossa no período de 2001-2012



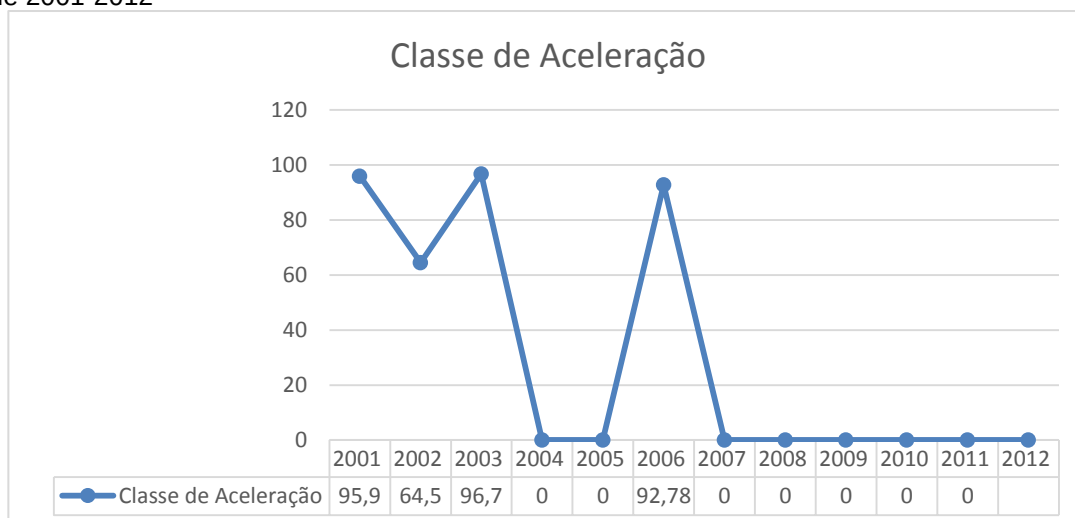
Fonte: Organizado pela autora.

Constatou-se que a evasão escolar diminuiu visivelmente após a implantação dos Ciclos de Aprendizagem. No ano de 2009 a evasão escolar totalizou 0,04% das matrículas (2009), registrando a menor taxa do período.

A Classe de Aceleração foi implantada no ano de 2001, para que fosse possível uma readequação idade/série e também para que os alunos pudessem progredir dentro das suas necessidades e dificuldades, corrigindo assim o fluxo escolar. O projeto foi também efetivado nos anos de 2002, 2003 e 2006. Analisando os resultados obtidos, pode-se considerar que as taxas de aprovação dos alunos que frequentaram as Classes de Aceleração no ano de 2001 apresentam um percentual elevado de aprovação, ou seja, 95,9% dos alunos matriculados foram aprovados e, no ano seguinte, foram readequados segundo sua idade e desenvolvimento cognitivo em classes mais avançadas.

No ano de 2002 houve uma redução drástica da taxa de aprovação e uma acentuada elevação da taxa de reprovação, pois somente 64,5% dos alunos matriculados foram aprovados e 34,5% dos alunos foram reprovados. Os dados nos revelam que, durante todo o período de vigência dos Ciclos de Aprendizagem, esta foi a maior taxa de reprovação registrada no período. No entanto, ano de 2003 não houve reprovação, ou seja, todos os alunos que participavam das Classes de Aceleração foram readequados, no ano seguinte, em outro ciclo ou ano. Entretanto, foi registrada, no ano de 2003, uma taxa de 3,3% de alunos evadidos (a maior taxa de evasão registrada). As taxas de evasão oscilaram entre 0,7% (2001) e 3,3% (2003).

GRÁFICO 3 - Índice de aprovação na Classe de Aceleração do município de Ponta Grossa no período de 2001-2012



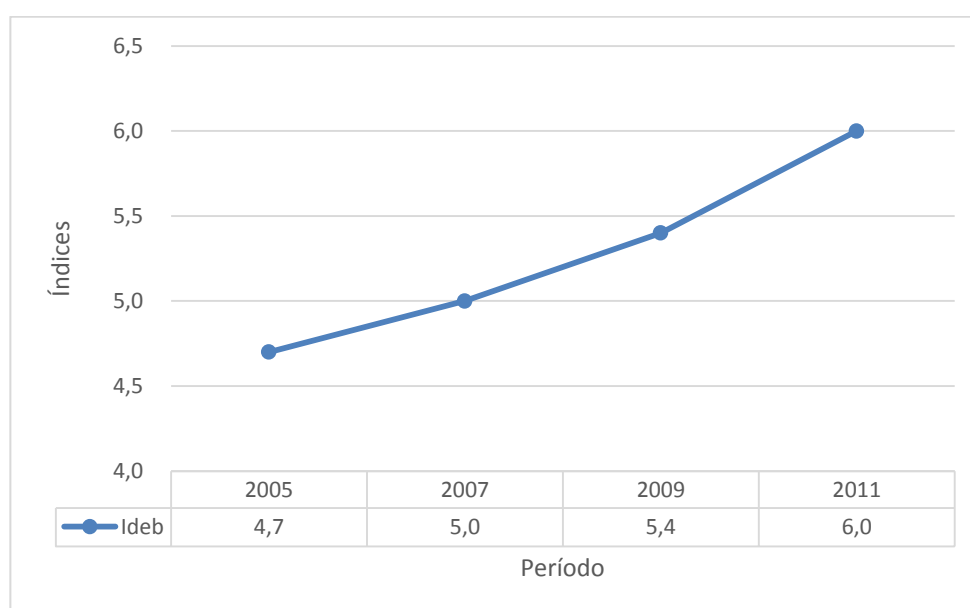
Fonte: Organizado pela autora.

4.2 Os Ciclos de Aprendizagem e o IDEB na rede municipal

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb) obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º ano e 3º ano do ensino médio) com informações sobre rendimento escolar (aprovação, reprovação e evasão escolar).

A implementação dos Ciclos de Aprendizagem foi um dos fatores que têm contribuído para a elevação da taxa do Ideb da rede municipal, cujos resultados são os seguintes: 4,7 em 2005, 5,0 em 2007, 5,4 em 2009 e 6,0 em 2011. A rede municipal de Ponta Grossa atingiu em 2011 o Ideb projetado para 2015. Uma vez que nos Ciclos de Aprendizagem não há reprovação entre os anos dos ciclos, exceto na passagem do 1º ciclo para o 2º, ou seja, no 3º ano do 1º ciclo e consequentemente no último ano do 2º ciclo, ou seja, no 2º ano do 2º ciclo. Pode-se afirmar que a reprovação no 1º ano e 2º ano do 1º ciclo e 1º ano do 2º ciclo é quase insignificante, o que gera uma vantagem em relação aos dados a serem mensurados para a média de formulação para os dados do Ideb.

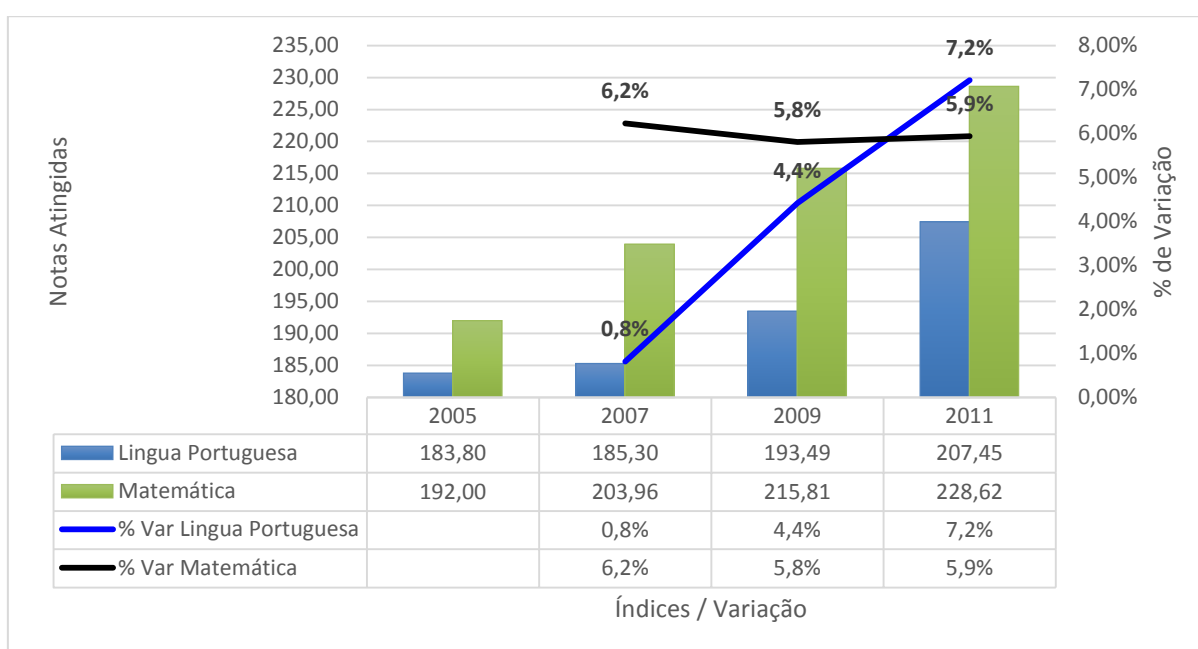
GRÁFICO 4- Resultados do Ideb da rede pública municipal de Ponta Grossa - PR



Fonte: Organizado pela autora.

No entanto, deve-se destacar que o crescimento do Ideb está também relacionado ao desempenho dos alunos nas provas nacionais. Tais dados indicam que os alunos na rede municipal têm sido aprovados e têm apresentado desempenhos adequados nas avaliações nacionais. Os gráficos a seguir demonstram esse crescimento.

Gráfico 5- Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais na rede pública municipal de ensino de Ponta Grossa- PR



Fonte: Organizado pela autora.

Esse dado é bastante intrigante, uma vez que, nas entrevistas realizadas com profissionais da rede municipal (que serão discutidas na próxima seção), foi indicada a existência de vários problemas relacionados à aprendizagem e à aprovação de alunos que, na opinião desses profissionais, apresentavam uma série de lacunas no processo de aprendizagem. A respeito dessa afirmação, Mainardes (2010) pontua que

Os índices dos Anos Iniciais são animadores. No entanto, é preciso reconhecer que esses índices representam a média. Assim, há redes que não seguiram a tendência de melhoria [...] Além disso, é preciso considerar o efeito escola (uma escola dentro de uma rede), o efeito professor e o efeito das características sócio econômicas dos alunos e de suas famílias. Embora as médias dos Anos Iniciais das redes municipais de Curitiba e Ponta Grossa tenham se elevado e estejam acima da média nacional (4,4 em 2009), nas salas de aula certamente podem ser encontrados alunos que não correspondem ao padrão médio de desempenho da rede. São alunos que necessitam de maior atenção e apoio

para que possam continuar na escola e terem garantido o direito à apropriação do conhecimento da forma mais ampla e exitosa possível, como seria esperado da escola. (MAINARDES, 2010, p.4)

Diante disso, diversos profissionais entrevistados indicaram que os professores encontram dificuldades para atender de forma satisfatória as necessidades de aprendizagem dos alunos que são bastante diversas em uma mesma turma do ciclo. Tais dificuldades foram constatadas em observações realizadas na pesquisa de Joslin (2012). A autora demonstra que, mesmo em escolas que possuem uma taxa de Ideb considerada alta, há alunos que apresentam níveis de conhecimento muito abaixo do que seria esperado para o ano em que se encontravam matriculados. Isso pode ser compreendido pelo fato de que índices como o Ideb são apurados com a média de aprovação e desempenho (fluxo e aprendizagem). Em virtude dessas limitações, Mainardes (2012) sugere que a pesquisa sobre o Ideb necessita incorporar a análise de aspectos qualitativos, tais como a observação de sala de aulas.

A qualidade da educação não se faz por meio de estratégias de controle e regulação; é necessário que questões ligadas diretamente ao trabalho pedagógico sejam revistas e modificadas. Mainardes (2010) elenca alguns fatores essenciais para que os resultados obtidos por meio de avaliações de larga escala sejam sinônimos de mudanças profundas na prática pedagógica: a melhoria na infraestrutura e condições do trabalho docente, estratégias de suporte a professores e alunos e o investimento em formação continuada.

Mas, há também o risco de que aumentar o Ideb se torne uma meta prioritária da escola ou das redes. Esse fato pode influenciar a prática pedagógica do professor que pode privilegiar mais a atenção junto a alunos que agregam valor “positivo” e dar menos atenção aos alunos que agregam “valor negativo” (BALL, 2005). A partir desse contexto é necessário que o resultado das avaliações em larga escala, como é o caso do Ideb, possa oferecer parâmetros para que mudanças significativas aconteçam, superando práticas cristalizadas como a exclusão e a classificação de alunos.

O objetivo deste capítulo foi apresentar os dados estatísticos referentes à aprovação, reprovação e evasão. Buscou-se indicar os dados do período anterior e posterior à implantação dos Ciclos de Aprendizagem. Concluiu-se que a implementação dos ciclos permitiu uma redução significativa das taxas de

reprovação e evasão. No entanto, consideramos que esse fato, isoladamente, não significa que ocorreu um avanço significativo no que se refere à apropriação do conhecimento escolar por todos os alunos. Concluiu-se também que, em virtude das taxas elevadas de aprovação e de um desempenho satisfatório nas avaliações nacionais, o Ideb da rede municipal vem se elevando gradativamente. No entanto, indicamos algumas limitações desse índice que pode ser considerado como um parâmetro apenas e que necessita ser completado com outros dados da realidade das escolas e da opinião dos sujeitos que nela atuam.

CAPÍTULO 5

OS CICLOS DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA: ANÁLISE DA OPINIÃO DE DIRETORAS, PEDAGOGAS E PROFESSORAS

O objetivo desse capítulo é apresentar a análise da opinião de seis diretoras, quatro pedagogas e 21 professoras da rede municipal a respeito da implementação dos Ciclos de Aprendizagem. Inicialmente, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa. Em seguida, apresenta-se a análise de dados, obtidos por meio de entrevistas, os quais foram organizados nas seguintes categorias: a) concepção sobre os Ciclos de Aprendizagem; b) processo de implementação dos Ciclos de Aprendizagem; c) processo de consolidação da proposta dos Ciclos de Aprendizagem; d) concepção sobre o papel da escola; e) processo de avaliação nos Ciclos de Aprendizagem; f) índices de aprovação, reprovação e evasão escolar; g) opinião sobre a não reprovação.

5.1 Procedimentos metodológicos

A coleta de dados envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) que, para Ludke e André (1986), é o instrumento de coleta dos dados mais adequado às pesquisas em educação, por ser mais flexível que os demais, já que possibilita ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto a partir das informações que possui. Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. A respeito da entrevista semiestruturada, Manzini (1991, p. 154) aponta que, “[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer surgir informações relevantes de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a preenchimento de alternativas.

Para a realização das entrevistas, foram selecionadas seis escolas da rede municipal de Ponta Grossa, com base nos seguintes critérios:

- a) Localização: cinco escolas da área urbana e uma escola da área rural.
- b) Resultados do Ideb 2011: duas escolas com Ideb mais baixo ,duas escolas com Ideb mais elevado e uma escola com Ideb intermediário.

Foram realizadas entrevistas com 31 sujeitos, sendo seis diretoras, quatro pedagogas e 21 professoras. Foram entrevistadas tanto professoras que já atuavam na rede na época da implantação dos Ciclos de Aprendizagem quanto professoras que nela ingressaram após a implantação dos ciclos. A entrevista era composta por um roteiro com oito questões.

5.1.1 Caracterização das escolas

A Tabela 3 apresenta dados das escolas envolvidas na pesquisa. De modo geral, as escolas pesquisadas situavam-se em localidades de nível socioeconômico médio-baixo e baixo.

Tabela 3- Caracterização das escolas quanto à região, número de alunos atendidos e nível socioeconômico das escolas envolvidas

Escola	Região da cidade	Total de alunos atendidos	Número de turmas			Sala de recurso multifuncional	Sala de apoio
			manhã	tarde	EJA ¹⁴		
A	Norte	271	6	7	sim	sim	não
B	Sul	738	13	14	sim	sim	não
C	Norte	260	6	4	não	sim	não
D	Leste	230	4	4	não	não	não
E	Oeste	188	3	4	não	não	não
F	Zona rural	116	2	4	não	não	não

Fonte: Dados organizados pela autora.

As salas de recurso multifuncional destinavam-se aos alunos que apresentavam necessidades educativas especiais (NEE) e atendiam alunos da própria escola e de escolas de regiões próximas a ela e que possuíam laudo médico

¹⁴ A sigla EJA destina-se a Educação de Jovens e Adultos.

especificando a necessidade educativa especial. Os alunos que eram atendidos na sala de recurso multifuncional frequentavam a sala duas vezes por semana.

A sala de apoio, embora constasse nas Diretrizes Curriculares como elemento integrador dos Ciclos de Aprendizagem, não era oferecida em nenhuma das escolas participantes da pesquisa. Somente a diretora da escola A, no momento da entrevista, relatou que no segundo semestre de 2012 estaria sendo estudada a possibilidade, por parte da SME, de ser implantada naquela escola.

5.1.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Para que possamos compreender o entendimento dos sujeitos pesquisados sobre os Ciclos de Aprendizagem, coletamos algumas informações sobre o perfil dos profissionais envolvidos que serviram de subsídio para a análise destes profissionais. Estes dados referem-se à idade, formação acadêmica e tempo de serviço prestado na rede pesquisada.

As tabelas apresentadas a seguir apresentam as características das entrevistadas:

Tabela 4 – Idade dos sujeitos pesquisados

IDADE	NÚMERO DE PROFESSORAS
21 A 25 ANOS	1
26 A 30 ANOS	3
31 A 35 ANOS	7
36 A 40 ANOS	6
41 A 45 ANOS	7
46 A 50 ANOS	6
51 A 55 ANOS	1
TOTAL	31

Fonte: Dados organizados pela autora

A população que participa da pesquisa é exclusivamente feminina, com idade entre vinte e um e cinquenta e cinco anos.

5.1.3 Formação Profissional

Em relação à formação dos sujeitos pesquisados, foi considerado o último nível relatado, sendo que uma das pesquisadas possui apenas o magistério, 16 possuem Licenciatura em Pedagogia, três possuem outras licenciaturas (Geografia,

Letras, Física), 10 possuem especialização na área de Educação e uma possui Mestrado Profissional.

Tabela 5 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL

TITULAÇÃO	NÚMERO DE PROFESSORAS
Magistério	1
Pedagogia	16
Outra Graduação	3
Especialização	10
Mestrado	1
TOTAL	31

Fonte: Dados organizados pela autora

5.1.4 Tempo de atuação na rede pesquisada

Sobre o tempo de atuação dos profissionais na rede pesquisada, percebe-se que varia de 1 a 31 anos. Sete profissionais possuíam de um a dez anos de atuação, o que caracterizava que esses sujeitos não participaram do processo de implantação dos Ciclos de Aprendizagem na rede municipal pesquisada. Os demais (24 sujeitos) participaram do processo de implantação da proposta dos Ciclos de Aprendizagem.

Tabela 6 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE PESQUISADA

TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE PESQUISADA	NÚMERO DE PROFESSORES
1 A 10 ANOS	7
11 A 15 ANOS	5
16 A 21 ANOS	17
22 A 30 ANOS	1
31 ANOS	1
TOTAL	31

Fonte: Dados organizados pela autora.

5.2 Análise da opinião dos sujeitos da pesquisa

5.2.1 Concepção sobre os Ciclos de Aprendizagem

Em relação à opinião dos profissionais entrevistados sobre os Ciclos de Aprendizagem, foram identificados posicionamentos distintos, os quais foram reunidos em três grupos. Dos 31 profissionais entrevistados (seis diretoras, quatro pedagogas e vinte e uma professoras), 16 profissionais apontaram que os Ciclos de Aprendizagem possuem pontos positivos e negativos, ou seja, 51,6% (grupo

composto por uma diretora, uma pedagoga e 14 professoras), 11 deles (cinco diretoras, uma pedagoga e cinco professoras) mostraram-se favoráveis à política de ciclos, perfazendo um total de 35,5%, e somente quatro entrevistadas apresentaram um posicionamento desfavorável sobre a proposta, ou seja, 12,9% (fazem parte deste grupo uma pedagoga e três professoras).

No primeiro grupo, que aponta que os Ciclos de Aprendizagem possuem pontos positivos e negativos, é interessante destacar que 87.5% das entrevistadas eram professoras; 6,25% eram pedagogas e 6,25% eram diretoras. Esse grupo aponta como pontos positivos dos ciclos a ampliação do tempo para aprendizagem e o agrupamento de crianças que possuem a mesma faixa etária. Como ponto negativo as professoras destacaram a dificuldade em trabalhar com uma pedagogia diferenciada, a falta da Classe de Apoio e as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos.

O ciclo é interessante, porque não tem como conceber que uma criança vai se alfabetizar em um ano [e se isso não ocorrer] e vai ser reprovada. Mas tem algumas coisas falhas; no ano passado eu tinha no 2º ciclo seis crianças analfabetas que não liam nem escreviam. Então temos que nos desdobrar para atendê-las [...] Eu acho que mudar de ciclo sem estar alfabetizada é uma forma de exclusão, elas se sentem excluídas. Tem aluno que chorava e dizia: - Quando eu vou aprender a ler e a escrever? (Professora 2 - Escola D).

Tem o ponto negativo e tem o ponto positivo. Positivo é a questão de a criança ter a oportunidade de se alfabetizar nos três anos iniciais e é válida mais a questão que analisamos bem, é se a criança não está alfabetizada, não vai [ser aprovada]. Temos criança [transferidas] que vem para nós no 1º ano do 2º ciclo e não estão alfabetizadas, não tem a noção básica de alfabetização [...] Vejo também como um ponto negativo os pais não entenderem o processo, porque chega ao final do ano ele vai passar. Às vezes por não ser retido como era antigamente, têm crianças que se desinteressam. (Professora 3 - Escola E) .

Eu acho que tem um lado positivo, mais tem muita coisa que tem que ser reformulada. Em 1º lugar não tem contraturno, eu acho um absurdo, querem que a gente faça milagre na sala de aula. Até a gestão anterior [que implantou os Ciclos de Aprendizagem na rede pesquisada 2001-2004] tinha o contraturno, e nós aqui na escola tivemos experiências muito positivas. Tinha o contraturno duas vezes por semana [...]. Do ponto de vista negativo, vejo a falta de contraturno, número de alunos em sala de aula, e para trabalhar diversificado tem que ter menos alunos. Antigamente se falava que essa 2ª série que agora é 3º ano era a melhor para trabalhar, hoje é a pior. (Professora 3 da Escola B).

[...] Eu sou professora do 3º ano e recebi crianças que não estão alfabetizadas, eu não sei se vou conseguir, pois elas estão com um atraso cognitivo bem comprometido. O lado positivo é que as crianças não apresentam uma faixa etária tão desigual, os interesses são os mesmos, e é mais fácil trabalhar. Também há dificuldade em realizar um trabalho diversificado com um número grande de alunos em sala de aula. (Professora 1 da Escola D).

A partir do depoimento das entrevistadas, é possível identificar como um ponto positivo dos ciclos a ampliação do tempo para aprendizagem, ou seja, a reorganização do tempo escolar e uma maior facilidade para o trabalho pedagógico com grupos da mesma faixa etária.

É indiscutível que a ampliação do tempo de aprendizagem é um fator indispensável para alguns alunos que necessitam de um maior tempo para a aprendizagem. Quando discutimos as questões da ampliação do tempo de aprendizagem nos referimos a uma maior flexibilização para aprender, e esta é uma das características dos Ciclos de Aprendizagem. Deste modo a aprendizagem precisa ser entendida como um processo que não acaba ao término de um ano letivo. Para Mainardes (2009, p. 75),

Um aspecto importante é o fato de que, na escola em ciclos, [...], os alunos poderão apropriar-se do conhecimento em diferentes momentos do processo educativo, uma vez que a organização escolar em ciclos oferece maior flexibilidade para que as práticas escolares possam atender a pluralidade de níveis, ritmos e necessidade da aprendizagem dos alunos.

Mas os Ciclos de Aprendizagem também possuem outras características importantes que devem ser destacadas e que não apareceram na fala das entrevistadas, tais como: diferenciação pedagógica, avaliação em uma perspectiva formativa, um novo olhar sobre a prática pedagógica, espaços para discussão sobre a formação continuada dos profissionais da rede dentro da própria escola, ampliação do envolvimento da comunidade escolar dentro da escola e a utilização da pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 2004a).

A visão negativa que os professores apresentam com relação ao trabalho com uma pedagogia diferenciada deve-se ao fato de ela constituir-se em um elemento desafiador para a prática do professor. Mas, ao mesmo tempo em que se apresenta como um elemento desafiador, a pedagogia diferenciada é um aspecto relevante, no contexto da escola em ciclos, pois o trabalho com grupos heterogêneos se faz necessário na ação docente do professor. Neste contexto, Perrenoud (2004a, p. 104) esclarece que “[...] a pedagogia diferenciada nem sempre está associada à ideia de percursos individualizados. Ela pode limitar-se a um atendimento mais intensivo dos alunos em dificuldade”. Portanto, percebe-se que,

para as entrevistadas, um dos principais entraves na efetivação da proposta dos Ciclos de Aprendizagem era o trabalho com grupos heterogêneos.

Do grupo favorável aos Ciclos de Aprendizagem, representado por cinco diretoras, cinco professoras e uma pedagoga (35,5% das entrevistadas) Aprendizagem, coletaram-se as opiniões, transcritas a seguir:

Eu sou a favor dos Ciclos de Aprendizagem, acho que tem criança que é imatura e que não consegue se apropriar do conhecimento em um ano, em dois anos, e ela tendo um tempo maior [para aprender] temos experiência de crianças, de que em um ano não aprendem. (Diretora - Escola A)

Eu gosto porque entendo que a aprendizagem é um processo. Lembro que quando vim para essa escola, no começo eu trabalhei com uma 3ª série (regime seriado), e eu tinha três alunos repetentes simplesmente porque não sabiam fazer conta de dividir. Em 15 dias eles aprenderam a fazer as contas de dividir, eu ficava indignada de ver aquelas crianças, paradas por causa de continha. Eu me questionava, mas era o sistema da época. Depois que entrou os ciclos eu achei ótimo porque sendo um processo ele tem três anos para se alfabetizar. (Diretora - Escola F).

O ciclo é bom. Agora eu acho que a criança tem mais tempo para aprender, não tem aquela preocupação pra reter, não que vá reter, mas tem mais tempo pra aprender. (Professora 1 - Escola C).

Eu gosto dos ciclos principalmente porque a professora pode acompanhar a turma. A não retenção também é um ponto importante, porque não prejudica o aluno, a criança tem mais tempo para aprender. (Professora 1 Escola F)

Os ciclos foram uma alternativa criada no sentido de resolver o problema da evasão, para uma escola que não estava dando certo. [...] Desde que busquem trabalhar de uma maneira dinâmica, fazendo com que o professor acompanhe o desenvolvimento do aluno, cada avanço em si, não comparando com outros alunos, eu acho os ciclos válidos si. (Professora 1 Escola D)

As entrevistadas desse grupo consideram a não retenção dentro do ciclo como um aspecto favorável dos Ciclos de Aprendizagem. Esse fato constitui-se em um avanço, pois a retenção é considerada negativa para a autoestima, gera defasagem idade/ano e pode levar à evasão escolar (RIBEIRO, 1991). Para Perrenoud, “[...] a reprovação não permite aumentar sensivelmente a homogeneidade das turmas” (PERRENOUD, 2004b, p. 36). Deste modo, considerar que a reprovação nivelará os alunos por nível de conhecimento é uma ilusão, pois não há garantias de que o aluno retido se aproprie do conhecimento defasado.

O terceiro grupo, composto por três professoras e uma pedagoga, ou seja, 12,9% dos entrevistados, possui uma visão negativa dos Ciclos de Aprendizagem. Por meio das entrevistas foi possível identificar alguns aspectos interessantes sobre

a sua concepção dos Ciclos de Aprendizagem. As transcrições a seguir evidenciam estes aspectos:

Você se refere ao 1º ciclo, 2º ciclo isso, eu acho que são apenas nomenclaturas. Eu particularmente não vejo grande diferença eu sou totalmente contra essa “programação automática”¹⁵. Pois só no final do ano a criança ser avaliada e também acho prejudicial as crianças não reprovarem. Porque se você retém antes, você pode recuperar antes, porque às vezes para você recuperar aquela criança que já têm um déficit é mais difícil. (Professora1 Escola B)

Eu achei que ficou na mesma, só mudou o nome. Os conteúdos vêm sendo aplicados da mesma forma. O que mudou foi só a nomenclatura mesmo. (Professora 3 Escola C)

Se os ciclos fossem realizados da maneira como foram idealizados seria uma maravilha mas, na prática, nós sabemos que não funciona. Na teoria é assim, uns 20 alunos por turma e um professor co-regente para a classe de apoio. O que tivemos no início foi de 30 a 32 alunos e a professora tendo que dar conta deles. Aluno que passava sem reconhecer o próprio nome, em minha opinião os alunos que vão bem precisam tanto de você, quanto os outros, porque você tem que dar atenção àqueles que não atingiram o objetivo, ou dependendo do professor, ele trabalhava só com os alunos que iam bem e deixam de lado os outros. (Professora 4 Escola C)

É uma política do faz de conta, o fato é que você não consegue trabalhar com aquela criança [que apresenta dificuldade de aprendizagem], é proibido reprovar, se essa criança não consegue deveria achar outra forma e não fazer de conta que está tudo bem, mas no final do ano o índice [de aprovação] está bonito. (Professora 3 Escola A)

As impressões que as entrevistadas desse grupo demonstram sobre os Ciclos de Aprendizagem são negativas e podemos sintetizá-las da seguinte forma: falta de entendimento por parte dos professores sobre a proposta dos Ciclos de Aprendizagem, dificuldade no entendimento da dimensão do papel da avaliação no contexto dos Ciclos de Aprendizagem e a visão de que a reprovação é algo positivo. Todos os argumentos elencados, para a rejeição proposta dos Ciclos de Aprendizagem, podem ser remetidos para a discussão sobre a formação continuada e sobre a importância do trabalho coletivo dentro da escola. Alguns relatos apontam a dificuldade que os professores têm em trabalhar com grupos heterogêneos utilizando a pedagogia diferenciada. Relatam ainda que um número elevado de alunos matriculados contribui para a dificuldade de um trabalho mais individualizado. Quando percebemos que existem crianças (como relatos acima demonstram) que não se apropriaram do código escrito após terem permanecido três anos no interior

¹⁵ Provavelmente a entrevistada pretendia referir-se ao termo “promoção automática”.

da escola, partilhamos da ideia de Perrenoud (1999), quando o autor aponta que o fracasso escolar é o fracasso da própria escola.

Embora conste no documento oficial (PONTA GROSSA, 2003) que a organização da estrutura escolar da escola, após a implantação dos Ciclos de Aprendizagem, seria composta também pela Classe de Apoio, percebeu-se nas entrevistas que isto não se efetivou. As professoras relataram que somente no início da implantação estas classes faziam-se presentes nas escolas. Podemos citar como um dos fatores que contribuíram para a falta desta classe, a escassez de recursos humanos da Secretaria de Educação. O documento oficial aponta a Classe de Apoio como elemento primordial da organização da escola organizada em ciclos. No entanto, incumbe à escola ofertar esse atendimento caso haja falta de recursos humanos ou físicos.

5.2.2 Processo de implantação dos Ciclos de Aprendizagem

O processo de implementação dos Ciclos de Aprendizagem ocorreu no início do ano letivo de 2001, após a análise dos dados estatísticos revelarem altas taxas de reprovação, evasão escolar na rede pesquisada (consequentemente um baixo índice de aprovação) e também a disparidade entre idade/ano dos alunos.

Após esta constatação, a equipe da Secretaria Municipal de Educação da rede pesquisada decidiu por implantar os Ciclos de Aprendizagem no município, de tentando, deste modo, reverter as altas taxas de reprovação e evasão que delineavam a instalação de um quadro de exclusão na rede municipal (PONTA GROSSA, 2003).

Percebeu-se que a implementação dos Ciclos de Aprendizagem gerou em certo desconforto nos profissionais que atuavam na rede municipal. Das entrevistadas, 19,3% (seis entrevistadas) não participaram do processo de implantação, ou seja, não trabalhavam na rede municipal naquele período, 25 (80,7%) participaram do processo de implementação da proposta dos Ciclos de Aprendizagem e, desse percentual, 74,2% (23 entrevistadas) afirmam que a implantação da proposta ocorreu de forma impositiva e somente 6,5% (duas entrevistadas) informam que a implantação ocorreu de forma participativa. Em relação às entrevistadas que afirmam que a proposta foi implantada de forma impositiva, retratam-se as seguintes afirmações:

Foi bastante difícil, até para nós nos adaptarmos, porque há muito tempo estávamos habituados com a nota. Lembro que até a forma de cobrar as sílabas deveria ser diferente. Deveríamos ensinar contextualizado e isso era a dúvida de muitos. E agora como vamos ensinar sem a cartilha? (Professora 3 Escola E)

Eu acho que foi difícil a aceitação porque foi muito rápido e nós não entendíamos direito os pareceres, acho que até hoje não entendemos. Não entrou na cabeça dos professores e eles não entendem o porquê dos ciclos, e da retenção só no final do ciclo. Acredito que ainda está em processo. (Professora 2 Escola F)

Eu vejo que desde o início faltou muita informação para o professor. Seria necessária uma capacitação antes da execução da proposta. Deveria ter ensinado o professor, dado um apoio muito bom, principalmente para os iniciantes do magistério. (Professora 1 Escola A)

No começo foi meio bagunçado, foi um horror. Eu me lembro de que nós não conhecíamos muito bem a proposta e a maneira como foi colocado foi complicado. Tinha alunos que eram para ficar retidos e não foram retidos. As turmas eram muito heterogêneas, antes [sistema seriado], tínhamos um aluno com problemas de aprendizagem, mas, era um, e não eram esses casos extremos. Foi difícil a adaptação. (Professora 3 Escola B).

Eu lembro que na época teve muita discussão, muita barreira; percebi que existia, por parte das professoras antigas, muita resistência à implantação dos ciclos. (Professora 4 Escola F)

Dos aspectos citados, podemos destacar como ponto comum entre a fala das entrevistadas a falta de entendimento sobre a proposta dos Ciclos de Aprendizagem¹⁶. A não aceitação, a princípio, da implementação da proposta dos Ciclos de Aprendizagem pode ter ocorrido pelo fato de os professores não terem tido espaço para uma participação mais ativa na formulação e implementação da proposta.

A respeito do processo de implementação da política dos Ciclos de Aprendizagem, Mainardes conclui que

A implementação dos ciclos de cima-para-baixo reforçou a separação entre concepção e execução de políticas, bem como a ideia de que os professores são meros executores de planos e ideias de outros e despreparados para contribuir na construção de política (MAINARDES, 2007, p.103).

¹⁶ No início do ano letivo de 2001, foi ofertado pela rede municipal de educação, uma semana destinada ao estudo sobre os Ciclos de Aprendizagem, para posteriormente colocá-la em prática. As demais formações que ocorreram sobre os Ciclos de Aprendizagem destinavam-se aos diretores e coordenadores pedagógicos para que, posteriormente, realizassem um trabalho pedagógico com os professores, procurando sanar suas dúvidas e dificuldades em relação aos Ciclos de Aprendizagem.

Mainardes (2009) também aponta a construção coletiva e participativa de uma política de ciclos como um dos desafios. A construção coletiva abriria canais de comunicação entre os professores e demais profissionais da educação, permitindo uma compreensão correta sobre a política de ciclos. Além do mais, é necessária a participação dos professores nos demais encaminhamentos sobre a política de ciclos, pois uma das características da educação de qualidade social (BELLONI, 2003) é de que, o professor possa participar ativamente da elaboração das políticas não sendo um mero coadjuvante, mas sim opinando e decidindo.

Outro aspecto relevante elencado pelos entrevistados é a não aceitação, por parte dos professores, do fato de que a reprovação ocorra somente no final de cada ciclo. Essa resistência está intrinsecamente ligada a questões de desconhecimento da proposta em si, uma vez que em uma escola estruturada por Ciclos de Aprendizagem a avaliação deve ser inclusiva e não seletiva, e a reprovação é uma forma de exclusão do aluno do sistema escolar.

5.2.3 Processo de consolidação da proposta dos Ciclos de Aprendizagem

No que se refere à consolidação da proposta dos Ciclos de Aprendizagem, as entrevistadas apresentaram diferentes opiniões. Um primeiro grupo (45.2 %, ou seja, uma diretora, uma pedagoga e 12 professoras) considera que a proposta dos Ciclos de Aprendizagem está consolidada parcialmente. O segundo grupo das entrevistadas (29%, ou seja, quatro diretoras, uma pedagoga e quatro professoras) considera que a proposta dos Ciclos de Aprendizagem não está consolidada. E o terceiro grupo (25.8%, ou seja, uma diretora, duas pedagogas e cinco professoras), acredita que a proposta dos Ciclos de Aprendizagem está totalmente consolidada.

Em relação ao primeiro grupo de professores – os que afirmam que a proposta está consolidada parcialmente -, constataram-se os seguintes argumentos: alguns professores ainda possuem práticas pedagógicas tradicionais; não há recursos humanos suficientes para que a política se efetive; a formação continuada é insuficiente para atender as demandas que ocorrem na escola; e ainda há, por parte dos professores, a cultura da repetência. As transcrições abaixo evidenciam o posicionamento das entrevistadas:

Não está totalmente consolidada, acho que tem muitos professores que não conseguem mudar a “cabeça”, algumas professoras do antigo seriado, mantêm a mesma forma de trabalho. Aham que a criança tem que aprender aquilo da mesma forma de vinte, trinta anos atrás. É claro que o tradicional é bom e é preciso principalmente na alfabetização, mas tem muitas maneiras novas. (Professora 2 Escola B)

Totalmente [consolidada] ainda não, faltam recursos humanos [professores] e mais formação com o professor. Deve-se ter mais trabalho com letramento e alfabetização, investir nas Classes de Apoio [...] deveria ter em todas as escolas. (Professora 3 Escola F)

Ainda há resistência pela falta de não haver retenção, é a única coisa que não deixa o ciclo 100%, na opinião dos professores, porque você caminha e sabe que aquele que não vai tem que estar junto dos outros que vão. (Professora 1 Escola B)

De modo geral, as entrevistadas desse grupo acreditam que a estrutura seriada é mais adequada e que a escola dificilmente poderia ser organizada de outra forma. A concepção da organização de uma escola regida pela lógica do sistema seriado ainda está muito presente na prática dos professores. A respeito disso Fernandes (2009, p. 23) comenta:

A experiência dos ciclos conforma a escola dentro de uma nova lógica e, sendo assim, entra em conflito com a cultura da escola seriada, cuja concepção de escolarização, de tempo e espaço escolares, de currículo e avaliação está incorporada não só nos docentes e na própria instituição, mas também em todos que passaram por processos de escolarização.

Concordamos com Fernandes (2009), quando a autora afirma que há uma dificuldade dos professores em aceitar uma escola organizada em ciclos, pelo fato de que, na cultura escolar, a escola seriada está muito presente na prática desses profissionais.

O segundo grupo das entrevistadas afirma que a proposta dos Ciclos de Aprendizagem não está consolidada. As transcrições abaixo demonstram as suas opiniões:

Ainda não está consolidada, os professores veem tudo separado, não conseguem perceber que no próximo ano ele poderá voltar naquele conteúdo de forma mais aprofundada. A maioria das escolas não está fazendo o professor acompanhar o ciclo, devido à grande rotatividade de professores que temos na rede e também porque às vezes tem aquele professor não deu certo para aquele ciclo. (Pedagoga 1 Escola F)

A escola continua da mesma forma, não houve muita mudança em si, talvez o olhar do professor tenha mudado. A falta da Classe de Apoio

sobrecarrega muito o professor, porque é como se ele tivesse uma classe multisseriada, e o professor tem que dar conta de todos os alunos e recuperar aqueles que têm dificuldade. Porque ele sabe que o aluno vai ficar com ele mais de um ano. (Professora 1 Escola E)

Ainda não está consolidada, tem que avançar mais. Falta a aceitação por parte dos professores. Porque ainda se pensa que se o aluno não aprendeu [dentro do ciclo], seria bom que reprovasse. Falta ainda assimilar o que é um Ciclo de Aprendizagem..(Diretora - Escola A)

Eu acho que não está consolidada ainda, enquanto não houver uma maior preocupação com a formação de professores, menor número de alunos por sala e Classe de Apoio, realmente vai ser aquela famosa frase: Eu finjo que ensino e o aluno finge que aprende” (Professora 1 - Escola A)

A partir das transcrições percebe-se que a não consolidação da proposta se deve aos seguintes fatores: a) falta de entendimento da proposta dos Ciclos de Aprendizagem pelos professores e demais profissionais que atuam na escola; b) limitações do processo de formação continuada dos professores; c) a falta da Classe de Apoio nas escolas; e d) a dificuldade dos professores em trabalhar com grupos heterogêneos.

O terceiro grupo (25.8%,) afirmou que a proposta já está consolidada, mas apontaram ainda algumas lacunas existentes como: classes numerosas e falta de professores co-regentes.

A proposta já está consolidada sim. Os professores já incorporaram sim, mas tem muitas falhas ainda como, por exemplo, muitos alunos em sala de aula porque no 3º ano do 1º ciclo você tem crianças com nível de 1º e 2º ano, falta pessoal de apoio para trabalhar em sala de aula. (Professora 4 Escola C)

Os professores já aderiram à proposta sim, principalmente os mais novos. A única coisa que sempre vai existir é aquele saudosismo da reprovação, porque era mais fácil a justificativa da reprovação pela falta de maturidade do aluno. (Diretora - Escola D).

Os professores já aceitaram e se conscientizaram que é melhor, só que às vezes fica um pouco a desejar, porque eles sabem que não vão reprovar [...] Acho que a questão do compromisso diminuiu um pouco. (Professora 4 - Escola E).

Se consolidou sim, no início tudo o que é novo assusta. Os ciclos são uma forma boa para trabalhar. (Professora 2 - Escola C).

Percebe-se, assim, que as sugestões elencadas pelas entrevistadas do terceiro grupo são pertinentes, uma vez que a escola organizada por Ciclos de Aprendizagem deve propiciar aos alunos mecanismos diferenciados para a superação de dificuldades que possam surgir. Dessa forma, a escola precisa de

recursos humanos suficientes para desenvolver projetos que sejam compatíveis com as demandas apontadas. Um dos princípios da qualidade social da educação (BELLONI, 2003) é proporcionar aos alunos mecanismos diferenciados de auxílio, como recursos estruturais, humanos e organizacionais.

5.2.5 Concepção sobre o papel da escola

As opiniões das entrevistadas sobre o papel da escola foram reunidas em dois grupos. O primeiro grupo é formado por 54,8% das entrevistadas, ou seja, cinco diretoras, uma pedagoga e 11 professoras apresentaram uma visão mais conservadora do papel da escola. O segundo, formado por 42%, apresentou uma visão mais progressista da escola. Em relação ao segundo grupo, destacamos as seguintes afirmações:

A escola é uma agência transformadora, tudo passa pela escola. Nós transformamos e podemos deixar marcas positivas ou negativas no aluno. Tudo passa pelas nossas mãos. Somos responsáveis pelo caráter da criança, uma função que percebo e que é muito perigosa é a questão do poder de transformação porque podemos transformar tanto para o lado bom quanto para o lado ruim. (Professora 1 - Escola E)

Ensinar é educar para a vida principalmente. Ensinar porque a escola não pode fugir do foco. A escola já avançou bastante, a população tem mais acesso à escola e conseqüentemente as crianças vêm mais para a escola. Antes se a criança não frequentava ninguém ia atrás dela, hoje se ela não vem para a escola nós vamos atrás dela. (Diretora - Escola F)

Eu vejo a escola como um ambiente importantíssimo, é onde você passa os conhecimentos sistemáticos e onde o aluno aprende a ser cidadão, onde ele vai colocar suas experiências da escola na vida. (Diretora - Escola F)

A educação é transformadora, apesar dos inúmeros desafios que nós enfrentamos hoje. Mas eu acredito na transformação de crianças, nós temos o poder de mostrar um novo caminho. (Professora - Escola B)

As entrevistadas desse grupo fizeram menção ao papel da escola como sendo uma agência transformadora, como espaço de apropriação do conhecimento de modo sistemático. Dessa forma, para esse grupo, o conhecimento é adquirido por meio da interação social, ou seja, o aluno passa a ser o construtor da sua própria aprendizagem. Esta é uma das três finalidades expressas por Canário (2005), para que se possa construir um outro tipo de escola, a qual o autor denomina como “a escola do futuro”.

As entrevistadas não descartam questões como vulnerabilidade social, falta de apoio familiar, etc. No entanto, esses condicionantes não são mencionados como entraves para o trabalho pedagógico da escola e para o cumprimento de sua função social.

O segundo grupo é formado por uma diretora, três pedagogas e 10 professoras (45,2% das entrevistadas) que demonstram uma visão reprodutivista da escola, apresentando as seguintes opiniões:

Eu vejo que a escola hoje tem muitos papéis que não são função da escola. A função da escola é ensinar, e sobra tudo para a escola, porque o aluno está muito abandonado pela família. Essa questão do feminismo da mulher fez com que ela assumisse muitos papéis e a família está abandonada. Hoje não temos mais uma família formada pelo pai, mãe e filhos, cada um tem que fazer a sua parte para o sustento da família. (Professora 1 - Escola E)

Eu acho que o papel da escola está meio distorcido. É aquela ilusão de quando eu fiz faculdade de que a escola é para ensinar a teoria. Hoje está meio misturada, porque delegam muitos papéis que não são da escola. Eu acredito que o papel da escola é a formação, didaticamente falando: ensinar a ler e a escrever, bem formal. (Professora - 1 Escola B)

O papel da escola hoje é mais assistencialista mesmo. Não é ensinar a ler e escrever ou ir além disso. Mas é dar uniforme, material escolar, bolsa família para o aluno não faltar. (Professora 2 - Escola A)

Eu acho que a escola deveria ser um espaço educativo, para resolver o problema do ensino-aprendizagem. Mas, infelizmente, nós não podemos nos dedicar somente a isso hoje. O que mais nos afeta é o abandono da família porque todos os problemas familiares são entregues para a escola. Os pais não têm mais tempo de atender os seus filhos. (Professora 1 - Escola A)

Os relatos demonstram que a maioria das entrevistadas possui uma visão conservadora acerca do papel da escola, ou seja, remetem à escola um papel de transmissão de conhecimento e citam alguns entraves sociais que dificultam o trabalho pedagógico na escola, como, por exemplo, o assistencialismo, o descuido das famílias e os programas sociais. De modo geral, as entrevistadas desse grupo apresentam dificuldades para compreender o fato de que a escola atual trabalha com alunos de diferentes níveis socioeconômicos e culturais. Essa concepção conservadora que as entrevistadas apresentam em relação à escola é explicada por Canário (2005), quando o autor caracteriza essa fase como a “escola das certezas”, ou seja, a escola se revela uma instituição coerente, com legitimidade social, onde os alunos deveriam apenas receber o conteúdo que lhe é ofertado. Concordamos com o autor, quando ele comenta que, dessa forma, prevalece o critério da homogeneidade e que este é um dos aspectos mais difíceis de serem modificados.

Nota-se nas falas também a resistência em aceitar os programas sociais como uma forma de melhorar as condições de vida da população e, em decorrência, a possibilidade de beneficiar o trabalho pedagógico na escola.

5.2.6 Processo de avaliação nos Ciclos de Aprendizagem

Em relação ao processo de avaliação nos Ciclos de Aprendizagem, observou-se que as entrevistadas tendem a restringir a avaliação da aprendizagem ao seu registro (pareceres, reuniões de pais, provas, notas, etc).

A concepção de avaliação formativa, embora seja mencionada no documento oficial (PONTA GROSSA, 2003), não é explicitamente citada pelas entrevistadas. Apesar disso, alguns princípios da avaliação formativa foram citados nas entrevistas. Abaixo, são apresentadas algumas transcrições que comprovam a afirmação:

Essa avaliação é boa, porque a gente entende o aluno mais. Entendemos como um processo e não como um produto, porque na prova tradicional o aluno poderia estudar somente para isso e não aprenderia só decoraria. Se usava muito a decoreba, eu acho que o professor entender o aluno no processo é muito importante. (Professora 1 - Escola A)

Eu acho correto avaliar no cotidiano e não ter uma avaliação formal só para isso [...] Apesar de que hoje em dia tudo é baseado em notas. (Professora 1 - Escola F)

Eu acho positiva porque o professor tem mais condição de estar retomando e observando melhor o aluno. [...] Ele se obriga a ver cada uma na sua individualidade. (Professora 3 - Escola E)

Embora os professores tenham demonstrado que utilizam instrumentos diferenciados para realizar a avaliação, tais como observação, registros escritos, provas, cadernos avaliativos, entre outros, percebeu-se que estas práticas não eram suficientes para que as entrevistadas apresentassem um posicionamento diferenciado sobre o processo de avaliação e não evidenciaram a utilização da avaliação para a readequação do ensino pressupondo uma pedagogia diferenciada.

Na verdade eu não acho difícil estar avaliando os alunos sempre. Eu trabalho o conteúdo volto e vejo o que é preciso. Mas no 2º ciclo acredito que tem que ter mais a questão da avaliação [prova], já que a partir da 5ª série do estado eles vão ter esse tipo de avaliação. (Professora 3 - Escola E)

Eu acho que essa avaliação tem que ser muito bem vista pelos professores, porque acabam se perdendo algumas coisas. Acho interessante não uma prova, mas atividades diagnósticas no final do bimestre, não que você vá usar só aquilo para avaliar mais é importante fazer uma avaliação final. Os alunos perderam o costume de estudar, eu até já tentei [habitua-los ao estudo], eles não tem o hábito de estudar em casa. (Professora 2 - Escola D)

É uma coisa a se questionar, quando a professora é comprometida e quer que os alunos aprendam e fazem o feedback correto, esperam para ver se eles aprenderam eu acho que funciona, mas quando não existe isso [verificação] ela [avaliação], também é complicada. Eu fico me questionando muito também com esse processo de avaliação, mas a sociedade não trabalha com esse sistema de avaliação. De 5ª a 8ª série¹⁷ é outro tipo de avaliação. Eu acho que não tem uma linha, nós colocamos toda a nossa força neste tipo de avaliação [formativa], e depois no estado volta tudo, isso tem que ser definido porque muita coisa do tradicional era positivo. (Diretora - Escola F)

Constatou-se também que, para algumas entrevistadas, a avaliação possui somente um caráter classificatório, tendo por finalidade somente verificar o nível de aprendizagem dos alunos, com a finalidade de classificá-los:

Em minha opinião, deveria voltar o sistema de notas [...], deveria ter uma prova porque o número é real e a criança queira ou não queira está acostumada com números na vida dela. (Professora 3 - Escola B)

Eu como mãe e como professora não gostei [dessa forma de avaliar], então quiseram trocar a nota. Minha filha mesmo sabe e me pergunta. – Mãe qual a minha nota? (Professora 3 - Escola C)

Na verdade essa prática utilizada pelas professoras pode ser definida mais como classificação do que propriamente uma concepção de avaliação formativa. Concordamos com Fernandes (2009), quando a autora afirma que o que se observa é a presença de uma prática de avaliação seletiva, classificatória, na qual se separam aqueles estudantes que continuarão nas séries progressivas daqueles que irão refazê-las. Nesse sentido, a avaliação deve ser vista como um processo amplo e contínuo. Conforme Luckesi (2010) é necessário distinguir os conceitos de avaliação e de julgamento, pois se julga o que é certo ou errado com a finalidade de exclusão ao fim do processo (reprovação) e avalia-se para modificar a prática, se a mudança for necessária (readequação). Para Luckesi (2010, p. 180), o ato de avaliar “[...] não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou

¹⁷A professora utilizou o termo que era usado antes da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos.

situação, pois não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida”.

Diante do exposto, consideramos de suma importância o entendimento dos professores acerca do papel da avaliação, pois a avaliação nos Ciclos de Aprendizagem pressupõe uma perspectiva formativa, processual, com ênfase na qualidade, permitindo ao professor que a realize ao longo do processo educacional, tendo como finalidade o acompanhamento e a análise do processo para aperfeiçoá-la.

Deste modo, julgamos necessário destacar que a atuação da equipe pedagógica é de extrema importância para que a política dos Ciclos de Aprendizagem se efetive com sucesso. Cabe à equipe pedagógica o papel de mediadora entre a proposta dos Ciclos de Aprendizagem e a sua efetivação dentro dos espaços escolares (MAINARDES, STREMEL, 2012).

5.2.7 Índices de aprovação, reprovação e evasão escolar

Um dos objetivos da política de ciclos é reverter os elevados índices de reprovação e evasão escolar, registrados por décadas no sistema educacional brasileiro. Na avaliação de uma política de ciclos, os dados de aprovação, reprovação e evasão escolar, bem como os dados sobre o desempenho de alunos em avaliações nacionais e outras avaliações constituem-se em evidências relevantes. Do grupo de entrevistadas, 87,1% (quatro diretoras, três pedagogas e 20 professoras) consideram que os dados não condizem com a realidade e somente 12,9, (duas diretoras, uma pedagoga e uma professora) afirmam que os dados condizem com a realidade das escolas. O grupo que considera que os dados estatísticos não condizem com a realidade da escola, manifestou as seguintes opiniões:

Os índices não mostram a realidade. Eu tenho por lema aqui na escola: só passa quem realmente tem condições. Reprovou três aqui porque realmente não sabiam ler nem escrever, mas recebemos dois alunos que não sabiam ler nem escrever no 2º ciclo. E o que é esse Ideb¹⁸ lá em cima? Mas se você não reprovou será que a escola está boa ou está passando aluno sem saber? Aqueles alunos do 5º ano estão fazendo a prova porque são qualificados ou no dia da prova [Prova Brasil] eles não vão para a escola? Motivos para passarem os alunos é o Ideb, e você tem uma taxa

¹⁸ A professora refere-se à nota do município no Ideb 2011, que foi de 6,0.

que pode reprovar, mas aqui trabalhamos muito com a pedagoga e passa sim aluno com dificuldade, mas não que não saiba ler nem escrever, isso é o mínimo que se pode ter. (Diretora - Escola E)

Você é mandada a repensar o número de reprovações, elas dizem:-- Não, está muito alto [índice], tem que rever, tem que pensar bem porque não adianta você reprovar. Essa é a fala. A lista [retidos] que levamos é grande mais do que é permitido [...]. Tive um caso que nós provamos por A+B que ele não tinha condição de ir para a série seguinte, mas fomos forçadas a passar o aluno e nos foi dito para professora, pedagoga e diretora que não adiantava deixar ele com 11 anos no 3º ano, ele tem que estar no 2º ano do 2º ciclo e que éramos para nós fazermos contraturno, atividade diferenciada para ele chegar no final do ano e passar. (Diretora - Escola B)

As taxas não condizem com a realidade porque você manda um relatório com as possíveis retenções e ele volta [relatório]. A secretaria barra porque não pode passar daquele número de retenções. A retenção é muito mascarada, a escola não tem autonomia para reprovar. Se fosse para reprovar aqueles alunos que não apresentam aprendizagem, as taxas seriam bem maiores. Aqui na escola, por exemplo, no ano passado eram para reprovar 35 alunos e na secretaria foi nos passado que poderia reter no máximo três alunos e agora estes alunos estão lá no 1º ano do 2º ciclo capengando até hoje e nestas salas tem 32 alunos. Depois eles vão para o 5º ano desse jeito e reprovam no 6º ano. Eu acho muito falho essa parte. (Professora 1 - Escola B)

Os índices não coincidem com a aprendizagem dos alunos, porque a realidade é outra, a estatística que o município apresenta, ganha prêmios não tem nada a ver com a nossa realidade. No ano passado eu tinha um 3º ano do 1º ciclo e tinha cinco para reter e só pude reter dois, tive quase que tirar no palitinho para ver quem eu “retia”, o qual seria menos prejudicado porque eu acredito que a reprovação no bom sentido vem ajudar o aluno, porque dá mais chance de rever os conteúdos de novo e aprender e do jeito que estão indo não tem [chance de aprender]. (Professora 4 - Escola A).

Não condizem com a realidade, se fosse feito mesmo [dados reais] seria um número bem maior, porque sofremos pressão. Tem uma porcentagem de alunos que podem reprovar. Tem uma reunião com a diretora e é visto quantos desses [alunos] podem melhorar, isso é um mês antes de terminar o ano letivo. O aluno que passa sem saber fica desanimado, indisciplinado e têm atitude de sobrevivência. Aqui a escola é pequena e a pedagoga consegue fazer alguma coisa, mas onde a escola é maior.... (Pedagoga - Escola E)

Com base nas entrevistas, constatou-se que, pelo menos nos últimos anos, havia a definição de um número máximo de alunos que poderiam ser reprovados no final do ciclo. Os dados evidenciaram também que as entrevistadas consideram que o bom desempenho da rede municipal no Ideb não retrata a realidade das escolas, nas quais, segundo elas, há alunos com um domínio de conhecimento insatisfatório em relação ao ano em que estão matriculados.

Em relação ao grupo que considera que os dados condizem com a realidade, ou seja, 12,9% das entrevistadas, entre as quais duas diretoras, uma pedagoga e uma professora, as opiniões se manifestam da seguinte maneira:

Eu acho que as taxas aqui na escola são verdadeiras. Ficam retidos aqueles alunos que realmente não se apropriaram do conhecimento. (Professora 2 - Escola C)

Na minha gestão a evasão é praticamente nula, a aprovação é de 98%, realizamos um trabalho integrando com a pedagoga da escola estadual também e temos conseguido resultados satisfatórios. (Diretora - Escola F).

É interessante destacar que, das entrevistadas desse grupo, duas trabalham na mesma escola e comungam da mesma opinião em relação aos dados, ou seja, concordam que os dados são verídicos e retratam a realidade. Diante desse argumento podemos concluir que, nesta escola, há um trabalho integrado entre professores e equipe pedagógica na tentativa de superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, ou seja, há o envolvimento da escola em torno da aprendizagem. Dessa forma, está se garantindo ao aluno o direito à cidadania, pois além de se garantir o acesso e a permanência na escola, garante-se também o sucesso na sua aprendizagem.

5.2.8 Opinião sobre a não reprovação dentro dos Ciclos de Aprendizagem

Conforme já indicado, a proposta de organização da escola em ciclos da rede pesquisada previa a reprovação no final de cada um dos ciclos, após o processo de avaliação. Os dados coletados por meio de entrevistas revelaram o seguinte quadro: o primeiro grupo composto por 54,8% das entrevistadas posicionou-se parcialmente favorável à proposta da rede, ou seja, concorda com a não retenção, mais sugere ou critica algumas questões. Nesse grupo estão três diretoras, duas pedagogas e 10 professoras. O segundo grupo é formado por entrevistadas que são favoráveis à não retenção (22,6%), constituído por duas diretoras, uma pedagoga e quatro professoras. O terceiro grupo, 22,6% (uma diretora, uma pedagoga e cinco professoras) posiciona-se contrário à proposta da rede assim como à não retenção dentro dos Ciclos de Aprendizagem.

Em relação ao primeiro grupo (54,8% das entrevistadas), que são favoráveis à não retenção dentro dos Ciclos, mas sugerem ou criticam alguns aspectos, encontramos as seguintes posições:

Eu acho bom a não retenção, mas acredito também que, dependendo da dificuldade o aluno teria que reprovar. Tenho aluno na minha sala do 3º ano do 1º ciclo que não consegue nem formar palavras com sílabas simples. (Professora 1 - Escola B)

Por um lado a não retenção é um incentivo para aqueles alunos caminharem, mas por outro tem o problema do aluno que chega no 3º ano e não está alfabetizado. Deveria ter um número menor de alunos em sala de aula e um apoio efetivo em sala de aula, um apoio em contraturno. Eu acredito que isso ajuda demais. (Professora 2 - Escola B)

Acho positiva a não retenção, mas sugiro que ela deveria ocorrer no 2º ano do 1º ciclo, e não no 3º ano como acontece. Desta forma ia ser ótimo porque se o aluno não aprendeu a ler e escrever nesses dois anos, ele não perderia tanto. (Professora 3 - Escola C).

O posicionamento das entrevistadas, que foram incluídas na categoria favoráveis parcialmente à retenção, revela um dado interessante e que merece ser aprofundado, uma vez que os sujeitos que estão atuando possuem elementos muito ricos decorrentes de sua prática e poderiam contribuir para a dinamização e alteração das políticas implantadas. Segundo Ball (1994), de modo geral, o contexto precisa adaptar-se às políticas em vez de as políticas serem delineadas de acordo com o contexto. Assim, o questionamento das professoras a respeito da validade da não reprovação indica que esse aspecto necessitaria ser alterado ou trabalhado de forma mais adequada para que esse item não causasse nenhum prejuízo ou qualquer forma de fortalecimento de desigualdades para os alunos da escola pública. Observa-se também que as entrevistadas indicaram alternativas que seriam importantes para que a não reprovação não causasse prejuízos: oferta de contraturno, classes menos numerosas, professor co-regente. É interessante destacar, também, que os professores da mesma escola, ao serem entrevistados, comungam a ideia de que a retenção ocorra no 2º ano do 1º ciclo e não no 3º ano do 1º ciclo seguindo a proposta da rede. Isso demonstra que já houve discussões em torno da questão da retenção dentro da própria escola.

Em relação ao segundo grupo que se posiciona favorável à não retenção, destacam-se as seguintes opiniões:

Eu sou favorável à não retenção, porque depois das férias sempre tem um avanço qualitativo. Acho muito positivo” (Professora 3 - Escola C)

Acredito na não retenção, principalmente porque o aluno nos anos iniciais tem um bom tempo para se alfabetizar, ou seja, 3 anos. (Professora 3 - Escola E)

É um processo, temos que esperar o processo para avaliar para o próximo ciclo. É necessário esperar o desenvolvimento da criança, porque às vezes no 2º ano ele não vai mostrar tudo o que aprendeu. (Professora 1 - Escola F)

Percebe-se que as professoras consideram a retenção um aspecto negativo e consideram que o desenvolvimento cognitivo do aluno não acontece em um espaço de tempo restrito, mas é um processo.

O terceiro grupo é desfavorável à não retenção, ou seja, afirmam que a não retenção é prejudicial ao aluno. Fazem parte desse grupo, 22,6% das entrevistadas que se manifestaram conforme abaixo:

Eu acho negativo ficar com o aluno três anos e reter ele só no final, isso é complicado. Sabemos que cada criança tem seu ritmo próprio para aprender, mas tem criança que não tem possibilidade para isso. Você percebe já no final do 1º ano do 1º ciclo quem vai acompanhar e quem não vai acompanhar o ano seguinte. (Professora 1 - Escola B)

Eu acho que a não retenção prejudica a criança, porque tem crianças que não conseguem no ano seguinte superar o que ficou para trás, porque o ciclo é um acúmulo de aprendizagens não realizadas. (Diretora 1 - Escola B)

A não reprovação cria uma irresponsabilidade no aluno, ele acha que não reprova, na verdade não se entende muito o ciclo e o aluno também não entende. (Professora 1 - Escola A)

Acho que a criança tem que ser retida no 1º ano, porque ela é bem infantil e ainda tem chance de aprender com mais facilidade. Agora se ela passa sem reprovar até o 3º ano sem saber nada, nós temos muito conteúdo ainda somos uma escola conteudista. (Professora 4 - Escola A)

Por meio das entrevistas percebe-se que a retenção é entendida como uma forma de homogeneizar as classes. As entrevistadas explicitam a dificuldade em trabalhar com uma proposta que aumenta a diferenciação de níveis na sala de aula. Há uma visão conservadora das professoras à medida que tratam a retenção como uma questão de meritocracia, ou seja, quem é o culpado pelo sucesso ou insucesso na aprendizagem é o aluno.

O objetivo deste capítulo foi analisar as opiniões de diretores, pedagogas e professoras sobre o processo de implementação dos Ciclos de Aprendizagem na

rede municipal de ensino de Ponta Grossa. A análise das entrevistas permitiu constatar que a maioria das entrevistadas indicou que a implementação dos Ciclos de Aprendizagem foi uma medida positiva, principalmente pelo fato de aumentar o tempo para o processo de ensino-aprendizagem. Do total de 31 entrevistadas, apenas quatro posicionaram-se totalmente desfavoráveis à implantação dos ciclos, enquanto 11 mostraram-se favoráveis e 16 entrevistadas parcialmente favoráveis. Apesar disso, as entrevistadas não deixaram de indicar os pontos de discordância com os ciclos e com a forma pela qual a proposta foi implantada na rede municipal. Os principais questionamentos indicados pelas entrevistadas foram os seguintes:

a) Rejeição parcial ou total à proposta de não reprovação dentro dos ciclos

Constatou-se que apenas a maioria das entrevistadas é desfavorável ou parcialmente favorável à proposta de não reprovação dentro dos ciclos. O fato de esse aspecto, que é um elemento essencial da proposta de ciclos, não ser aceito e compreendido pelas entrevistadas indica que a proposta de ciclos ainda precisa ser mais bem discutida com os profissionais da educação da rede pesquisada.

b) Falta de oferta de Classes de Apoio

Uma queixa recorrente entre as entrevistadas foi a falta da oferta de Classes de Apoio, principalmente nas gestões de 2005/2008 e 2009/2012, o que acarreta uma série de consequências para a aprendizagem dos alunos e para o trabalho pedagógico nos ciclos.

c) Dificuldades para lidar com classes heterogêneas

As entrevistadas indicaram que encontram dificuldades para trabalhar com classes heterogêneas. Embora os Ciclos de Aprendizagem tenham sido implantados em 2001, a ideia de que as classes devem ser homogêneas ainda se faz presente na concepção das professoras.

d) Quantidade de alunos com apropriação de conhecimentos abaixo do nível esperado

Nas entrevistas, pôde-se constatar uma preocupação das entrevistadas com relação à quantidade de alunos que apresentam um nível de apropriação de conhecimentos abaixo do nível esperado. As entrevistadas mencionaram que esse problema aparece em todos os anos dos ciclos e são mais evidentes no final do 1º e do 2º ciclos.

As entrevistadas mencionaram que as taxas de aprovação elevadas não indicam que houve uma apropriação efetiva de conhecimentos pelos alunos. O problema básico é que há uma certa discrepância entre os dados de avaliações nacionais e do Ideb, os quais indicam um crescimento no fluxo (aprovação) e aprendizagem e as opiniões coletadas nas entrevistas. As entrevistadas afirmam que, nas salas de aula, há diversos alunos que apresentam um nível de aprendizagem insatisfatório em relação ao ano do ciclo em que estão matriculados¹⁹.

d) Limitações no processo de formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal:

Diversas entrevistadas destacaram que o processo de formação continuada não tem suprido as necessidades das professoras e membros da equipe de gestão, uma vez que, de modo geral, os cursos oferecidos pela SME apresentam temáticas e questões variadas e geralmente pouco relacionadas à questão dos ciclos.

¹⁹ Joslin (2012) também constatou essa problemática em situações de entrevista e de observações em salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi o de analisar a trajetória da implementação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ponta Grossa (2001-2012). Para isso, a pesquisa abrangeu a análise de documentos oficiais relacionados à implantação dos ciclos, a análise de taxas de aprovação, reprovação e evasão e, por fim, a análise de opiniões de diretoras, pedagogas e professoras.

A pesquisa realizada evidenciou que os Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ponta Grossa foram mantidos ao longo do tempo e em diferentes gestões municipais. Apesar disso, constatou-se uma diferença de valorização dessa política por parte da gestão educacional. Enquanto na gestão 2001/2004, a proposta de ciclos foi considerada como uma das principais ações para a melhoria da qualidade da educação das escolas municipais, as duas gestões seguintes (2005/2008 e 2009/2012) mantiveram os ciclos, mas sem a mesma ênfase e compromisso. Ao lado dos ciclos, foram implantadas outras políticas, notadamente, os programas da Fundação Ayrton Senna. Além disso, a pesquisa evidenciou que a política de ciclos, ao longo de um pouco mais de uma década, foi incorporada pelos profissionais da educação que atuam na escola. Apesar disso, diversas questões relacionadas aos ciclos necessitam ser melhores trabalhadas e compreendidas pelos professores e pelas equipes de gestão das escolas. Os dados coletados por meio de entrevistas indicaram que a ideia e os fundamentos dos ciclos necessitam ser retomados e aprofundados para que a proposta possa efetivamente ser consolidada. Constatou-se que as professoras e membros das equipes de gestão das escolas encontram dificuldades concretas para colocar em ação aspectos que são essenciais em uma proposta de organização da escolaridade em ciclos, tais como: a visão da aprendizagem como um processo contínuo, no qual a reprovação representa uma forma de interrupção do processo de ensino e aprendizagem; a importância da avaliação formativa; a necessidade da pedagogia diferenciada; e ainda a importância do trabalho em equipe.

As dificuldades apresentadas pelas professoras e membros da equipe de gestão da escola em compreender ou aceitar os aspectos relacionados aos ciclos precisam ser compreendidas de forma contextualizada. Em primeiro lugar, deve-se considerar que a implantação de propostas de ciclos representa uma mudança

radical na concepção de escola, relações de ensino-aprendizagem, avaliação, gestão e organização da escola (MAINARDES, 2007, 2009). Assim, compreender e incorporar os princípios e fundamentos dos ciclos demanda a existência de espaços de formação, debate, de questionamentos e de busca de soluções conjuntas para os problemas e dificuldades das escolas e do trabalho pedagógico realizado nas salas de aula. Sem tais espaços, os professores e os membros das equipes de gestão das escolas podem avançar muito lentamente na compreensão dos fundamentos dos ciclos e de sua efetivação na prática. Em segundo lugar, deve-se considerar que os ciclos questionam e desafiam o critério de homogeneidade que está ainda muito presente nas concepções de professores e até mesmo no seu processo de formação. Conforme indicado anteriormente, segundo Canário (2005), o critério da homogeneidade determina a organização do espaço, do tempo dos saberes na escola. Alterar esse princípio de homogeneidade é uma tarefa árdua e complexa e, para ser realizada, demanda formação, reflexão, debate em todos os níveis e escalas, desde o âmbito da gestão educacional, gestão escolar, professores, pais e comunidade.

Outro aspecto relevante da presente pesquisa é o fato de que as entrevistadas apresentaram questionamentos acerca da elevação das taxas de aprovação e das taxas do Ideb em um contexto no qual há alunos com um nível de apropriação de conhecimento muito aquém do que seria esperado para o ano em que se encontravam matriculados. Esse aspecto revela uma dupla contradição: por um lado, pode-se considerar que a “promessa” dos ciclos de reverter o fracasso escolar, de melhorar a qualidade de ensino, entre outros propósitos otimistas, têm sido apenas parcialmente atingidos; por outro lado, constata-se que os índices (Idéb) apresentam uma realidade apenas parcial da escola. Mesmo em escolas com Ideb elevado, as entrevistadas indicaram que havia alunos com um nível de aprendizagem prejudicado e ainda dificuldades para o atendimento das necessidades de ensino e de aprendizagem de alunos que apresentavam mais dificuldades e que, portanto, necessitavam de maior apoio.

Tendo em vista a necessidade de que a escola cumpra efetivamente o seu papel, que é o de garantir a apropriação do conhecimento, por todos os alunos, da forma mais ampla e exitosa possível (KLEIN, 2003), pode-se destacar, como resultado da pesquisa realizada, que há diversos aspectos que necessitam ser

retomados para que a proposta de Ciclos de Aprendizagem assegure um processo de escolarização efetivamente democrático, não seletivo e não excludente.

O primeiro deles é garantir o sucesso na aprendizagem para todos os alunos. A organização da escolaridade em ciclos, desde a sua origem no final dos anos 1950 e, principalmente, a partir da década de 1980, objetivava a melhoria da qualidade do ensino e a garantia da aprendizagem como um processo contínuo. A presente pesquisa bem como uma série de outras evidenciam que os ciclos têm garantido uma maior permanência dos alunos na escola, inclusive de alunos que, potencialmente, seriam marginalizados e excluídos. Por outro lado, garantir a aprendizagem efetiva para todos os alunos persiste como uma dificuldade.

A superação dessa dificuldade implica considerar a aprendizagem como um aspecto essencial na escola, sendo necessário aprofundar, com os profissionais da educação da rede de ensino, variadas questões. Entre elas, pode-se destacar o perfil e o papel da escola na sociedade atual, o que determina uma reedição na definição do currículo, construído com a participação coletiva, incluindo-se a importância da avaliação formativa e da pedagogia diferenciada. Além disso, é necessário que a gestão educacional garanta às escolas as condições necessárias para que a aprendizagem de todos os alunos seja garantida. Entre tais condições indicamos as seguintes: a infraestrutura das escolas, materiais pedagógicos, valorização dos profissionais da educação, garantia de classes de apoio em todas as escolas. A oferta de classes de apoio, na perspectiva desta discussão, apresenta-se como fundamental para que a aprendizagem possa ser garantida a todos os alunos.

Outro aspecto a ser considerado é a revisão e retomada da proposta dos Ciclos de Aprendizagem. Conforme indicado no início das considerações finais, a proposta de ciclos da Rede Municipal de Ponta Grossa encontra-se implantada há mais de uma década. Além da necessidade de sua avaliação pela própria gestão educacional e por outras iniciativas, considera-se fundamental que a proposta seja revisada e atualizada, com a participação dos professores e membros das equipes de gestão. Conforme aponta Mainardes (2007), é fundamental que os ciclos sejam entendidos como uma construção coletiva, seja no seu processo de implantação ou de revisão/reorientação.

As alternativas aos problemas e dificuldades colocados pelas políticas, como salienta Ball (1994), devem ser resolvidas no contexto. Desse modo, entende-se

aqui que os professores, equipes de gestão, pais de alunos, Conselho Municipal de Educação, conselhos escolares devem participar dos processos de tomada de decisão com relação aos ciclos, bem como de outros aspectos afetos à educação municipal. De modo geral, pode-se afirmar, após os aspectos analisados nesta pesquisa, que o processo de participação democrática e controle social no contexto pesquisado é ainda bastante frágil, necessitando de uma retomada em prol do fortalecimento da atuação do Conselho Municipal de Educação. Além do que, os processos de participação da comunidade na gestão da escola estão ainda para serem criados.

No contexto pesquisado, bem como em outros contextos, a participação e o controle social são aspectos essenciais, uma vez que uma oferta educacional fragilizada em virtude da falta de um projeto educacional amplo e consistente traz consequências muito sérias para os alunos durante o seu processo de escolarização e na sua continuidade. No caso da rede municipal investigada, os alunos que concluem o 5º ano do Ensino Fundamental dirigem-se para as escolas estaduais e, em alguns casos, conforme relatos das diretoras e pedagogas entrevistadas, são penalizados em virtude das lacunas em sua aprendizagem. A constatação de que problemas dessa natureza persistem deve preocupar a sociedade como um todo, uma vez que se trata de um processo de escolarização que atende, de forma quase majoritária, uma parcela significativa da população que já se encontra em uma situação de desvantagem econômica e social (YOUNG, 2007).

Segundo Canário (2005), a transformação da escola atual implica agir em três planos distintos e que se complementam: pensar a escolar a partir do não escolar, pois a escola é muito dificilmente modificável a partir de sua própria lógica; desalienar o trabalho escolar, favorecendo o seu exercício como uma “expressão de si”, quer dizer, como uma obra, o que permitirá passar do enfado ao prazer; pensar a escola a partir de um projeto de sociedade, com base numa ideia do que se quer que sejam a vida e o devir coletivos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. M. F.; PERONI, V. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudos de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 45-53, jan./jun. 2011.

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 151p.

AGUIAR, L. S. **Neoliberalismo, qualidade total em educação**. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/qualidadetotaleducacao.html>>. Acesso em 18 mar. 2012.

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto Editora, Portugal, 1996.

ALAVARSE, O. M. **Ciclos**: a escola em (como) questão. 2002, 404 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.

ALVES, M. P. C. **Currículo e Avaliação**: uma perspectiva integrada. Porto: Porto Editora, 2004. 141p.

ARELARO, L. R. G. **A (ex)tensão do ensino básico no Brasil**: o avesso de um direito democrático. 1988, 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo políticas e práticas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999. p.131-164.

_____, M. G. **Imagens Quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Ed. Vozes, Petrópolis, 2004.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações na lógica da ação do estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARBOSA, V. do R.; CORREA, A. A.; GUIMARÃES, S. R. K. Ciclos de aprendizagem: ação ou acomodação. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 6, n. 2, p. 1-13, nov. 2007.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos avançados/USP**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140. maio/ago. 2001.

BARROSO, J. O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In: AMBRÓSIO, T.; TÉRREN, E.; HAMELINE, D.; BARROSO, J. **O século da escola**: entre a utopia e a burocracia. Porto: Edições Asa, 2001. p. 63-94.

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). **Governos estaduais**: desafios e avanços. Reflexões e relatos de experiências petistas. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 226- 238.

BESERRA, N. da S. **Parecer pedagógico**: um gênero textual construindo a prática docente. 2006, 160 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino. Coordenação de Valorização dos Profissionais da Educação. **Política nacional de valorização dos trabalhadores da educação**. Brasília, 2005.

BRASIL. Presidência da R. Ministério da Ed. **CONAE 2010 – Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: MEC, 2010.

CAMINI, L. et al. **Educação pública de qualidade social**: conquistas e desafios. Petrópolis: Vozes, 2001.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CARCERERI, F. **A escola organizada em ciclos e a formação de professores**: uma reflexão. 2003, 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2003.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura relações e mediações. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. (Polêmicas do nosso tempo, 13).

CASTRO, E. V. de. Movimentos educacionais em Minas: precursores da Escola Plural. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Singular ou plural?** Eis a escola em questão. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000. p. 17-33.

CRAHAY, M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan./abr. 2006.

CRUZ, M. do C. S. **Alfabetizar letrando**: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental. 2008, 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

GALVÃO, I. Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon. **Série Ideias**, São Paulo: FDE, n. 20, p. 33-39, 1994.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATHER THURLER, M. Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais. **Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 5, n. 17, p. 17-21, maio/jul. 2001.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica do neoliberalismo em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 228-240.

GIDDENS, A. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva. 2001.

FERNANDES, Claudia. **Escolaridade em ciclos**: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

FERRAZ, D. **Educação**: discursos nos ciclos de aprendizagem. Recife: Liberais, 2012.

FRANCE. Ministère de L'Education Nationale de La Jeunesse et des Sports. **Les cycles à l'école primaire**. Paris: Hachette, 1991.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Cortez, 2003.

HOÇA, L. **A escola organizada em ciclos**: tempo/espço e aprendizagem. 2007, 323 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 136 p.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas sociais). **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

JOBERT, B. ; MULLER, P. **L'état en action**. Paris, PUF, 1987.

JOSLIN, M. de F. A. **A política de inclusão em questão**: uma análise em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa - PR. 144 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade estadual de Ponta Grossa, 2012.

KLEIN, L. R. **Fundamentos teóricos – os ciclos de aprendizagem e a qualidade da escola pública**. Seminário de Educação e Políticas Educacionais: qualidade da escola pública e os Ciclos de Aprendizagem. Curitiba, 2003.

KNOBLAUCH, A. **A avaliação de alunos na implantação da proposta de ciclos de aprendizagem no município de Curitiba, à luz da cultura escolar**. 2003, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 15-34, 1959.

LEITE, M. I. P. de A. **Méritos e pecados do ciclo no ensino fundamental**: análise da implantação do Ciclo de Aprendizagem nas escolas da Rede Municipal de Vitória da Conquista. 1999, 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. Tendências Pedagógicas e ação docente: estudo do ciclo na rede municipal de Vitória da Conquista. In: NUNES, C. P.; SANTOS, J. J. R. dos; CRUSOÉ, N. M. de C. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: políticas públicas, gestão e práxis educacionais. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2008. p. 162-200.

_____. Políticas públicas municipais em educação: ciclo em Vitória da Conquista. In: NUNES, C. P.; SANTOS, J. J. R. dos; LEITE, M. I. P. de A.; CRUSOÉ, N. M. de C.; PEREIRA, S. M. C. (Orgs.). **Docência**: gestão, ensino e pesquisa. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 117-139.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21ed. São Paulo: Cortez, 2010. 180 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. F. de. Currículo e ciclos de aprendizagem. In: FETZNER, A. R. (Org.) **Ciclos em Revista v. 2**: implicações curriculares de uma escola não seriada. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007. p. 35-46.

MACHADO, L. B. 'Eles passam de bolo' e continuam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de Ciclos de Aprendizagem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 111-128, 2007.

MACHADO, L. B.; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010.

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998.

_____. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 33-54.

_____. **Moving away from a graded system**: a policy analysis of the Cycles of Learning Project (Brazil). 2004. Thesis (PhD) – Institute of Education, University of London, 2004.

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

_____. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009a. (Questões de Nossa Época, 137).

_____. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 7-23, jan./abr. 2009b.

_____; STREMEL, S. A organização da escolaridade em ciclos: um panorama da situação atual no contexto brasileiro. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 92-109.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MELLO, S. P. B. de. **Representações sociais de ciclos de aprendizagem por professores da rede municipal de ensino do Recife**. 2009, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MENDES, V. da R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, V. H. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 157-178.

MERANI, A. L. **Psicologia e Pedagogia**: as ideias pedagógicas de Henri Wallon. Tradução de L. de Almeida Campos. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.

MÉSZAROS, I. **A Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIKA, T. **Gestão da educação e a Alfabetização no Ciclo I**: regulação e emancipação. 2006, 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAES, S. C. (Re)discutindo a ação do estado na formulação e implementação das políticas educacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 159-164, maio/ago. 2009.

MORAIS, C. Como experimentar a promoção automática na situação atual. **Revista do professor**, São Paulo, p. 19-20, jun./jul. 1962.

NASCIMENTO, M. das G. S Formação continuada dos Professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera M. (org) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

NEVES, S. do R. P. **A Escola organizada por ciclos**: o processo histórico de sua implantação na Rede Municipal de Ensino da Cidade de Ponta Grossa - Paraná. 2005, 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

OLIVEIRA, S. A. de. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. 2004, 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira. 1997.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso na escola**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PEREIRA, L. A. Promoção automática na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 30, n. 72, p. 105-107, out./dez. 1958.

PEREIRA, E. L. **A Educação Física na organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem na rede municipal do Recife**. 2010, 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2010.

PERRENOUD, P. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.108, p. 7-26, nov. 1999.

_____. O desafio da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais. In: PERRENOUD, P.; GATHER THURLER, M.; MACEDO, L. de; MACHADO, N. J.; ALESSANDRINI, C. D. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 35-59.

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

_____. Ciclos de aprendizagem: novos espaços-tempos de formação. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 8, n. 30, p. 16-19, maio/jul. 2004b.

PETRENAS, R. de C. **Ciclos de Aprendizagem:** representações sociais de professores do ensino fundamental. 2006, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.

PETRENAS, R. de C.; LIMA, R. de C. P. Ciclos de aprendizagem e reprovação escolar: reflexões sobre representações sociais de professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p.161-168, jul./dez. 2007.

_____. Representações Sociais de Professores sobre ciclos de aprendizagem e a progressão continuada. **Múltiplas Leituras**, São Bernardo do Campo, n. 1, jan./jun. 2008.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V.; BAZZO, V. L.; Pegoraro, L. (Orgs.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006. UFRGS, 2006. p. 11-23.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares:** ensino fundamental. Ponta Grossa: SME, 2003.

RIBEIRO, S. da C. **A pedagogia da repetência:** estudo em avaliação educacional. São Paulo, n. 4, p. 73-85, jul./dez.1991.

ROCHA, S. (Org.). **Ciclos de formação:** proposta política pedagógica da escola cidadã. Porto Alegre, 1996. (Cadernos Pedagógicos, n. 9).

SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, K. S. **Os contornos da escola:** espaços escolares, dificuldades de aprendizagem e organização curricular por ciclos. 2007, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, J. G. **O compromisso social da escola organizada em ciclos:** por uma verdadeira aprendizagem. 2005, 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SANTOS, J. G. Ciclos de aprendizagem: as duas faces da política educacional municipal. In: MACHADO, E. M.; CORTELAZZO, I. B. de C. **Pedagogia em debate**: desafios contemporâneos. Curitiba: UTP, 2004. p. 107-116. (Livro Virtual). Disponível em: <http://www.boaaula.com.br/iolanda/pedagogiaemdebate/2003/pdartigos.html>. Acesso em: 18 jan. 2012.

SANTOS, K. S. **Os contornos da escola**: espaços escolares, dificuldades de aprendizagem e organização curricular por ciclos. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002a. p. 11-33.

SELLA, M. R. de M. **O trabalho do pedagogo face ao reordenamento dos tempos escolares**: um estudo sobre a política de ciclos em Curitiba/PR e dos seus efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico escolar. 2007, 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SEMERARO, G. Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção da subjetividade em Gramsci. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 66. Campinas, abr. 1999.

SILVA, I. B. da; BOTLER, A. H. A política de ciclos na rede municipal de ensino do Recife – o ciclo de alfabetização (1986-1988) e os ciclos de aprendizagem (2001-2008). In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em Revista**, v. 5: gestão escolar e ciclos: políticas e práticas. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2010. p. 73-86.

SILVA, M. A. da. **Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba – 1997/2004**. 2006, 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba 2006.

_____. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução crítica ao currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. 2007, 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007a.

_____. Educação Física numa proposta pedagógica em ciclos de aprendizagens. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 85-101, jan. 2007b.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STIVAL, M. C. E. E.; FORTUNATO, S. A. O. **Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anaais/pdf>>. Acesso em: 23 maio 2012.

STREMEL, S. **A organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem**: uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas. 2011, 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011.

_____. **Ciclos de Aprendizagem no Brasil**: levantamento bibliográfico (1999-2011). Disponível em: <<http://www.uepg.br/gppepe>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

TAVARES, A. de F. Os ciclos de aprendizagem: uma proposta de inclusão. **REVELA - Periódico de Divulgação Científica da FALS**, Praia Grande, Ano III, n. VI, p. 1-8, out. 2009/jan. 2010.

TEIXEIRA, E. S. **A psicologia histórico-cultural como fundamento para a organização do ensino escolar em ciclos de aprendizagem**. 2004, 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004.

_____. **Ciclos de Aprendizagem**: trajetória e fundamentos. Curitiba: Editora UTFPR, 2008a.

_____. A delimitação dos Ciclos de Aprendizagem e a periodização do desenvolvimento psicológico. **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ**, Chapecó, v. 10, n. 20, p. 59-76, jan./jun. 2008b.

TETU, V. **Concepções de alunos sobre a avaliação de sua aprendizagem escolar**. 2001, 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e planejamento educacional**. 3. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VEIGA, I. P. Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papelivros, 1998.

VILLAR, A. P. R. **A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem**. 2009, 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? Tradução de Marcia Barroso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Tradução de Laura Beatriz Áreas Coimbra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

XAVIER, M. E. S. P. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

**APÊNDICE A- Roteiro de entrevista realizada com os sujeitos da
pesquisa**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome: _____

Idade: _____ **Formação:** _____

Tempo de serviço no magistério: _____

Tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino: _____

1- Qual a sua opinião sobre os Ciclos de Aprendizagem?

2- Qual sua opinião sobre o processo de implantação dos Ciclos de Aprendizagem?

3- Qual a sua opinião sobre a avaliação dos alunos nos Ciclos de Aprendizagem?

4- Em relação à consolidação da proposta dos Ciclos de Aprendizagem, qual a sua opinião?

5- Qual a sua concepção sobre o papel da escola?

6- Qual sua opinião sobre a avaliação nos Ciclos de Aprendizagem?

7- Qual a sua opinião sobre os índices de aprovação, reprovação e evasão escolar no município de Ponta Grossa?

8- Qual sua opinião sobre a não reprovação dentro dos Ciclos de Aprendizagem?