

LUIZA RODRIGUES PEREIRA

**A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE CICLOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL COMO ELEMENTO DA POLÍTICA
EDUCACIONAL DE MATO GROSSO DO SUL
(1998-2002)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2004**

LUIZA RODRIGUES PEREIRA

**A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE CICLOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL COMO ELEMENTO DA POLÍTICA
EDUCACIONAL DE MATO GROSSO DO SUL
(1998-2002)**

Relatório de Dissertação apresentado como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Professora Doutora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2004**

COMISSÃO JULGADORA

Profª. Dr.ª. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Profª. Dr.ª. Mariluce Bittar/UCDB/MS

Profª. Dr.ª Maria de Lourdes Jeffrey Contini

DEDICATÓRIA

A minha mãe Helena que orou, estimulou e agradeceu a Deus pela minha aprovação. A ela e meu pai Manoel (em memória) que freqüentaram apenas a escola do trabalho e da vida e mesmo assim conseguiram acumular uma imensa sabedoria e fizeram questão de que os filhos estudassem.

Para Belinha Vitória, Maria Lúcia e Edson Luiz, os irmãos que me restaram vivos, que me acolheram em seus lares, organizaram minhas viagens e me transportaram de carro até Campo Grande, quando não era possível a viagem de ônibus. Inteligentes e generosos de espírito, são para mim fonte constante de energia e prazer.

Para João, Marco Aurélio, Júlio César e Daniel Ricardo, cunhado e sobrinhos respectivamente, que me possibilitavam chegar à Universidade no tempo certo, depois me buscavam no final das aulas e ainda discutiam comigo os textos a serem estudados para o dia seguinte.

Para Helena e Ruthe, cunhadas-irmãs queridas que conspiraram a meu favor, acreditaram em mim, me incentivaram a fazer o Mestrado ainda me deram sobrinhos lindos.

Para Nicanor e Laura, irmãos que não viveram o suficiente para assistir esse momento (em memória)

Para Thaís, Letícia, Heloísa, Rodrigo, Rafael, Thiago, Camila e Beatriz, sobrinhos amados que crescem em graça e sabedoria, e me trouxeram uma compreensão mais profunda do significado da luta por um futuro melhor para todas as crianças e para quem talvez, eu possa ser exemplo.

Para Toninho, Lia, Jô, Morgana e Mariana, primos que são irmãos e primas que são sobrinhas do coração.

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata a minha Orientadora Professora Doutora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, pelas observações, críticas e orientações sempre pertinentes, pelas atitudes solidárias e pelo exemplo profissional.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UFMS/CCHS pela competência com que coordenaram e orientaram nossos estudos nas diversas disciplinas e nos mostraram a importância da teoria para iluminar a nossa prática na construção e busca do conhecimento. Em especial, sou grata aos professores da Linha de Pesquisa Estado, Educação e Políticas Públicas: Prof^a Dr^a. Regina Cestari de Oliveira, Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro, Prof^a Dr^a Ester Sennna, Prof^a. Dr^a. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Prof^a Dr^a Alexandra Anache Ayache, Prof^a Dr^a. Elcia Esnarriaga de Arruda.

Ao Professor Doutor Antonio Carlos do Nascimento Osório, Coordenador do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação pela forma correta com que coordenou o Programa e pela capacidade ímpar de apagar arestas e administrar eventuais conflitos.

Aos colegas do Mestrado, turma de 2002, em especial: Fabiana, Kelly, Nádia, Edileuza, Elizete, Maria Alice com quem convivemos o tempo todo e Maria de Fátima e Lourdinha, com quem convivemos em alguns momentos do curso. Todos, desde a origem desse trabalho, se constituíram em críticos e colaboradores mais próximos. Embora o trabalho guarde o caráter e responsabilidade de produção individual, é preciso reconhecer que vocês colaboraram para o pensamento e elaboração do mesmo, quando o analisaram, criticaram e sugeriram mudanças, no decorrer dos Seminários de Pesquisa.

À Jacqueline e Tatiana funcionárias da Secretaria do Mestrado em Educação por nos manter informados de tudo, via e-mail ou pessoalmente e pelo gentil atendimento e ao Professor Doutor David Victor – Emanuel Tauro, pela elaboração do Abstract.

Agradeço à Prof^a. Msc. Ively Monteiro, Diretora-Presidente da Sociedade Educacional Mato-grossense (SEMA) pelo incentivo e apoio financeiro em forma de bolsa-auxílio.

Muito Obrigada.

RESUMO

O fracasso escolar continua sendo um foco sob o qual se agregam projetos e programas diversos na área educacional, sejam em nível de políticas públicas governamentais ou no âmbito da produção teórico metodológica. A reprovação e a repetência; a evasão e a defasagem idade-série, expressas pela noção de fracasso escolar continuam sendo assuntos relevantes na discussão sobre a qualidade da educação nacional. No final da década de 1980 e em toda a década de 1990, com a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, ambos de 1988 e a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394 /96, e a Lei nº 9.424/96 que regulamenta o FUNDEF, autoridades governamentais, órgãos do sistema de ensino brasileiro e profissionais da educação encontraram embasamento legal para implantação de medidas que visam a melhorar a qualidade da educação nacional e, conseqüentemente reduzir os altos índices de reprovação, repetência, evasão escolar e defasagem idade-série nas escolas brasileiras. A organização do Ensino Fundamental em Ciclos, aliada a progressão continuada tem sido uma das experiências empreendidas em escolas de Mato Grosso do Sul, assim como em muitas escolas de outros Estados brasileiros. Este trabalho se propôs a investigar a implantação dos Ciclos no Ensino Fundamental, nas Escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, no período de 1998 a 2002 com o objetivo de entender os nexos e estabelecer relações entre a proposta sul-mato-grossense e a política social e educacional nacional, abordando os Ciclos como elemento da política educacional por meio da pesquisa bibliográfica e análise documental, numa perspectiva histórica, considerando o movimento do capital e o contexto sócio-político da década de 1990.

PALAVRAS- CHAVE: Ciclos no Ensino Fundamental - Fracasso Escolar – Política Educacional/1990

ABSTRACT

Failure at school continues to be one of the focal points aggregating projects and programs in the area of education, whether at the level of public policies of the government or within the scope of theoretical-methodological production. Failure and repetition, evasion and age-class irregularity contained in the concept of school failure continue to be relevant topics for discussion in discussions on the quality of national education. At the end of the 1980s and during the 1990s, with the approval of the Constitution of the Federal Republic of Brazil and the Transitional Constitution Dispositions' Act, both of 1988, and the elaboration and approval of the Directives and Bases of National Education Law [LDBEN], 9394/96 regulating the Basic Education Fund [FUNDEF], governmental authorities, organs of the Brazilian education system and education professionals now found legal bases for the implantation of measures aiming at improving the quality of national education and consequently lowering the high rates of failure, repetition evasion and age-class irregularity. The organization of Basic Education in cycles, allied with continual progression to the following grade, has been one of the experiences in the schools of the state of Mato Grosso do Sul, as well as in several other Brazilian states. This study proposes to investigate the implantation of the Cycle System in schools in the state of Mato Grosso do Sul, during the span of 1998-2002, with the objective of understanding the links and establish relations between the proposals of the state of Mato Grosso do Sul and the national social and educational policies, considering cycles as the key element of educational policy by means of bibliographical research and documental analysis, within a historical perspective, considering the movements of capital and the socio-political context of the 1990s.

Keywords: Basic Educational Cycles – School Failure – Educational Policy

LISTA DE QUADROS

QUADRO I – COMPONENTES BÁSICOS DA REFORMA DO ESTADO	50
QUADRO II - AÇÕES PREVISTAS PARA O PERÍODO DE 1995-1998 GOVERNO WILSON BARBOSA MARTINS	76
QUADRO III – ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS EM MATO GROSSO DO SUL-1999 CICLOS / DIVISÃO CURRICULAR EM ANOS E IDADE MÍNIMA PARA INGRESSO	84
QUADRO IV – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO ANO LETIVO DE 2000 – REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	86
QUADRO V - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ANO LETIVO DE 2001 – ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	87

LISTA DE TABELAS

TABELA I - NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS E FREQUÊNCIA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS NO BRASIL – 1922	36
TABELA II - NÚMERO DE ESCOLAS E MATRÍCULAS POR CATEGORIA DE ENSINO NO BRASIL – 1929.....	37
TABELA III – DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL - 1998-2002	89

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE - Conselho Estadual de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEPAL– Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe
EPEC0 – Encontro de Pesquisadores em Educação do Centro Oeste
FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério de Administração e Reforma do Estado
MEC - Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Cone Sul
MS – Mato Grosso do Sul
PCN`s– Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSD – Partido Social Democrático
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SED – Secretaria de Estado de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
UDN – União Democrática Nacional
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE QUADROS	8
LISTA DE TABELAS	9
LISTA DE SIGLAS	10
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - O FRACASSO ESCOLAR: PRODUÇÃO E CONTEXTOS	21
1.1 Contextos Históricos e Institucionais do Fracasso Escolar	30
<i>1.1.1. Primeira Constatação</i>	<i>30</i>
CAPÍTULO II - CICLOS: (IN) DEFINIÇÃO, CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS.....	47
2.1 Cenário das mudanças na década de 1990	47
2.2 Valorização dos ciclos como resposta ao fracasso escolar	52
2.3 Ciclos nos documentos oficiais e nas produções bibliográficas	53
2.4 A diversidade de conceitos ou a (in) definição dos ciclos.....	58
CAPÍTULO III - O PERCURSO NA CONSTRUÇÃO E BUSCA DO CONHECIMENTO SOBRE OS CICLOS EM MATO GROSSO DO SUL	62
3.1 Quem são e de onde falam os sujeitos da pesquisa	71
CAPÍTULO IV - CICLO: RESPOSTA AO FRACASSO ESCOLAR EM MATO GROSSO DO SUL	74
4.1 A cidadania começa na Escola (1996) e Escola Guaicuru: Vivendo uma nova lição (1999) – Programas de Educação de dois Governos: o movimento, da educação em Mato Grosso do Sul	74
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	97
ANEXO	106

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é descrever e analisar o processo de implantação dos Ciclos no Ensino Fundamental, nas Escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, no período de 1998 a 2002, como resposta ao fracasso escolar. Para tanto, buscou-se entender os nexos e estabelecer relações entre a proposta sul-mato-grossense e a política social e educacional nacional.

No final da década de 90 do século passado, atuando no setor de Inspeção Escolar na Agência de Educação de Fátima do Sul, órgão da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul localizado no Município de Fátima do Sul, foi possível participar da implantação do sistema de ciclos no ensino fundamental nas Escolas da Rede Estadual e conviver com as constantes indagações sobre as vantagens e desvantagens da nova forma de organização curricular e sobre as razões que teriam levado o Governador Wilson Barbosa Martins (1995-1998) e sua Secretária de Estado de Educação, Professora Maria de Lourdes Maciel a promoverem uma inovação na segunda etapa da educação básica, no último ano do seu Governo.

O sistema de ciclos foi implantado na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, no ano letivo de 1998, causando questionamentos por parte dos diretores, professores e coordenadores pedagógicos, que não haviam participado do processo decisório da reorganização curricular para o ensino fundamental e também não haviam sido preparados para essa implantação, uma vez que a Resolução da SED nº 1.222, foi editada dia 10 de fevereiro de 1998, para entrar em vigor naquele ano letivo.

Na falta de respostas para a maioria dos questionamentos surgiu o interesse pelo estudo do tema, sendo as primeiras aproximações com o assunto, colhidas na obra de Cunha (1995) que, entre outros assuntos trata da experiência de Ciclo Básico implantado em São Paulo num período anterior a Lei 9394/96 e mesmo assim, serviu de base para compreensão dos ciclos conforme proposto na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997.

Com o intuito de contribuir para o debate e com a produção em curso sobre a temática no Brasil e pressupondo que as pesquisas devem representar um avanço em relação ao conhecimento já produzido e divulgado sobre o assunto, é que optou-se em investigar a temática organização/reorganização do ensino fundamental, mais especificamente a

implantação do sistema de Ciclos na organização curricular, como parte importante das políticas educacionais implantadas na década de 1990, visando a superação do fracasso escolar.

No desenvolvimento da pesquisa utilizou-se fontes documentais e a realização de entrevistas, que serão detalhados no Capítulo III.

Para atingir os objetivos propostos, pretendeu-se especificamente analisar a legislação e planos de educação produzidos pelos governos de Wilson Barbosa Martins (1995-1998) e de José Orcirio Miranda dos Santos (1999-2002), para entender a história da implantação e implementação dos Ciclos em Mato Grosso do Sul; analisar os documentos da política educacional nacional do ensino fundamental, estabelecendo relações com a Política Educacional de Mato Grosso do Sul; investigar a origem dos Ciclos como resposta ao fracasso escolar e relatar o processo desse sistema de organização curricular no Estado de Mato Grosso do Sul estabelecendo as relações com o fracasso escolar.

Delimitou-se como território geográfico da pesquisa, o estado de Mato Grosso do Sul (MS). O período de investigação foi de 1998 a 2002, justificando-se o recorte, por ser este o período de organização e reorganização do sistema de Ciclos no ensino fundamental no estado de MS, correspondendo politicamente ao último ano de governo de Wilson Barbosa Martins (1995-1998) e, ao primeiro mandato de José Orcirio Miranda dos Santos (1999-2002).

No processo de construção e tessitura do objeto de estudo, priorizou-se num primeiro momento o levantamento e análise preliminar da literatura educacional, dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no país e nos documentos da política educacional bem como das legislações referentes à organização/reorganização do ensino fundamental em Ciclos, produzidas em âmbito nacional e no estado de Mato Grosso do Sul. Na seqüência, fez-se o estudo e análise teórica das concepções de Estado, sociedade civil políticas sociais, políticas educacionais e realizou-se as entrevistas com os sujeitos selecionados.

Além da contribuição para o debate nacional e ampliação do conhecimento já produzido sobre o tema, a justificativa que garante a relevância da pesquisa está na construção de um objeto, cujo estudo suprirá a lacuna nas produções existentes em âmbito estadual disponibilizando as primeiras informações sistematizadas sobre como e em que medida, Mato Grosso do Sul percebeu e materializou as propostas de ciclos contidos nos documentos oficiais nos anos 1990 no Brasil e que tiveram como objetivo a universalização da educação, a equidade e a melhoria da qualidade do ensino com a superação do fracasso escolar e, de como

estaria respondendo às exigências das condições gerais de produção impostas pelo atual processo de reestruturação da sociedade capitalista.

Buscando este entendimento, questionou-se:

1. Quando sistema de ciclo aparece como resposta ao fracasso escolar?
2. A implantação desse sistema em Mato Grosso do Sul se configura como uma medida política de superação do fracasso escolar ou como política que sofreu um recorte econômico para garantir recursos financeiros para a educação?

Para discutir essas questões apresentou-se a hipótese de que existe uma relação entre a desativação da pré-escola e a conseqüente absorção dos alunos nos ciclos implantados e a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Verifica-se nos estudos produzidos por Souza et al. (2003) que foram identificados cinco focos, que têm estado presente na produção sobre ciclos e progressão continuada, sendo eles: a) resgate histórico do debate sobre ciclos/progressão escolar no Brasil – textos que descrevem e/ ou analisam em retrospectiva as iniciativas pioneiras no Brasil; b) problematização de concepção e implantação dos ciclos – textos que justificam as potencialidades e implicações destas propostas na reorganização do ensino; c) considerações sobre legislação e normas relativas ao ciclo e progressão escolar; d) relato de iniciativas de implantação de ciclos e/ou progressão continuada; e) análise de resultados/impactos de implantação dos ciclos/progressão continuada.

Ainda justificando a relevância e pertinência da pesquisa, registre-se que segundo Souza et. al., (2003) as publicações e fontes analisadas, num total de noventa e seis, cinquenta por cento dos textos não têm origem na análise da iniciativa específica de dada rede de ensino. Os que têm essa referência com alguma iniciativa operacionalizada predominam quantitativamente os estudos que tratam das redes municipais de ensino de Belo Horizonte e São Paulo e da rede de ensino estadual do estado de São Paulo. Mesmo considerando serem recentes as políticas de reorganização do ensino fundamental, os autores sinalizam que tais políticas estão demandando a realização de novas pesquisas (Cf. SOUZA et.al., 2003, p. 103-105).

Como o tema fracasso escolar e as medidas de enfrentamento deste são recorrentes no debate educacional, cumpre registrar que iniciativas de implantação da promoção automática, mecanismo que proporciona a promoção do aluno em alguns modelos de organização em ciclos, têm sido utilizadas desde 1954 no Brasil, mesmo no regime seriado, tendo ganhado destaque, segundo Barreto e Mitroglou (2004, p. 191) “[...] na Conferência

Regional Latino Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela Unesco em colaboração com a organização dos Estados Americanos (OEA), e realizada em 1956”. As autoras informam que: “Naquela ocasião, de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série, apenas 16 concluíam as quatro séries do primário após os quatro anos propostos para sua duração”. (ibid, p. 191).

Medidas mais relacionadas à organização/reorganização curricular puderam ser constatadas nos estudos referentes à década de 1960; onde segundo Barreto e Mitrulis (2004, p. 195) “[...] persistiam em todo o país, os pontos de estrangulamento do ensino. Altos índices de repetência efetiva e de ‘repetência branca’ camuflada em evasão, impossibilitavam o atendimento pleno de cada coorte populacional [...]. Foi assim que no final da década de 1960, Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina flexibilizaram a organização dos currículos propostos para a escola primária²².

São Paulo, na década de 1960, promoveu, segundo Barreto e Mitrulis (2004, p.195), “[...] a reorganização do currículo da escola primária em dois ciclos: o nível I, constituído pelas 1ª e 2ª séries, e o nível II, pelas 3ª e 4ª séries, com exame de promoção somente na passagem do 1ª para o 2º nível e ao final deste”. Neste modelo, caso ainda houvesse reprovação, os alunos repetentes seriam reagrupados em classes especiais de aceleração. As medidas desagradaram aos setores conservadores da sociedade e a proposta de reorganização curricular não chegou a ser implantada em 1970.

Na era da transição do regime autoritário para o democrático, década de 1980 no Brasil, foram implantadas algumas iniciativas de organização/ reorganização curricular nos sistemas públicos de ensino usualmente direcionados às séries iniciais do ensino fundamental,²³ em que a organização seriada tradicional foi substituída pelo sistema de ciclos, em geral acompanhadas de medidas que alteravam o sistema de promoção²⁴ através de um mecanismo denominado de promoção automática²⁵ ou de progressão continuada²⁶,

²² Pernambuco, conforme Barreto e Mitrulis (2004) adotou a organização por níveis em 1968, rompendo com a tradicional organização curricular por anos de escolaridade ou por sériess na escola primária. Eram seis os níveis propostos sendo que a criança deveria alcançar pelo menos quatro, com possibilidade de avanços de alguns alunos dentro da mesma classe, em qualquer época do ano.

²³ Em 1984, o estado de São Paulo implantou o Ciclo Básico no então ensino de 1º grau, importante reforma do ensino que abrangeu todas as escolas estaduais. Em 1985, Minas Gerais implantou em toda a rede escolar estadual, inicialmente como experiência e a partir de 1990 foi oficializado no ensino público. (WEREBE, M.J.G. 30 anos depois : Grandezas e Misérias do Ensino o Brasil, 1994, p.233-239).

²⁴ Promoção/reprovação têm neste trabalho o significado utilizado pelo INEP nas estatísticas oficiais: Promoção, é o ato de aprovação do aluno que consegue resultados mínimos para avançar à série ou etapa seguintes do nível de ensino cursado; reprovação ao contrário, significa que o aluno não atingiu o mínimo necessário para avançar na série ou etapa do nível de ensino cursado, ficando retido para cursá-la de novo no ano seguinte.

²⁵ Promoção Automática é entendida como não reprovação do aluno. Como a Lei 9394/96 prevê a progressão continuada, na organização do ensino fundamental em ciclos, a promoção dentro do ciclo é automática, havendo retenção somente de um ciclo para o outro, dependendo da regulamentação feita pelos sistemas de ensino dos Estados ou dos Municípios. Em Mato Grosso do Sul, há variações na regulamentação de um ano para outro, que serão detalhadas no item Delimitação do objeto, ainda nesta Introdução.

²⁶ Progressão Continuada, segundo o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, é um procedimento que permite avanços sem interrupções nas séries, como também se entende que deva abranger os períodos semestrais, os ciclos, as fases ou etapas, sem dependência e sem reprovação (Cf. MATO GROSSO DO SUL, PARECER 113/98 CEE/MS, DO, 30/065/98).

dependendo da regulamentação feita no âmbito dos estados, pelos respectivos sistemas de ensino.

Os documentos educacionais oficiais analisados, de Mato Grosso do Sul apresentam o ciclo ora como Ciclos de Formação, ora como Ciclos de Aprendizagem, embora utilize as duas terminologias com o mesmo sentido, como se pode depreender da leitura da Proposta para Educação de Mato Grosso do Sul-1999-2002: “[...] implementar projeto de metodologia e procedimento inovador quanto a organização do currículo escolar no Ensino Fundamental através dos Ciclos de Formação” (MATO GROSSO DO SUL, SED, Cadernos da Escola Guaicuru, 1999, p. 21).

A expressão Ciclos de Aprendizagem aparece no Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino, aprovado em 28/07/2001 no 1º. Congresso Constituinte, quando analisa as propostas de organização dos ciclos em nível nacional:

As propostas de organização em ciclos de aprendizagem, embora critiquem o modelo de seriação, não vêm abordando com todo o rigor necessário a lógica que determina os inconvenientes da organização por série-qual seja a função ideológica da escola, de classificar os sujeitos para o mundo do trabalho. Por decorrência, a questão que aparece mais enfaticamente apontada nestas propostas é a do tempo necessário para a aprendizagem. (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 14).

Considerando a apresentação feita pelo Secretário de Educação Pedro César Kemp Gonçalves na Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental – Cadernos da Escola Guaicuru 4, (2000, p. 10), Mato Grosso do Sul aponta para a adoção de Ciclos de Formação:

A proposta da organização curricular em Ciclos de Formação, no Ensino Fundamental, aponta para uma escola que entende a aprendizagem como um processo e que respeita as diferenças nas necessidades dos educandos para aprender, auxiliando-os a progredir a níveis cada vez mais elevados de compreensão da realidade.

Ainda no documento, consta que:

Entendemos tal proposta como mais adequada aos nossos anseios de democratização da escola nas dimensões do acesso, da gestão e da apropriação do conhecimento. Sua implementação exigirá, com certeza, o rompimento com as práticas da educação tradicional e excludente, além do aprimoramento teórico-prático contínuo e a construção de novas práticas pedagógicas que respeitam a experiência e a identidade cultural dos educandos. (MATO GROSSO DO SUL/SED, 2000, p. 10).

O século XX tem sido considerado o século responsável por significativas mudanças nas questões de acesso à escola brasileira, tendo no seu final e, no início do milênio em curso atingido praticamente toda a população em idade de escolarização obrigatória por lei. Segundo o Ministério de Educação, de 1994 a 2000, a escolarização líquida²⁷ alcançou a taxa de 96%, sendo a taxa de escolarização bruta²⁸ de 127,6%. Esses índices, considerados no documento analisado, representaram na opinião oficial:

[...] um crescimento extraordinário, dado o atraso que tivemos na década anterior, com a escolarização variando, apenas, de 80% a 84%. Já em 1998, o Brasil conseguiu antecipar e superar a meta estabelecida pelo Plano Decenal de Educação para Todos, que previa elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar, até 2003. (BRASIL, MEC, 2001, p. 3)

Se, em termos de universalização do acesso os números apontam para um crescimento significativo, o mesmo não se pode dizer com relação à qualidade do ensino e ao sucesso escolar da maioria dos estudantes. Neste aspecto, o balanço é geralmente insatisfatório colocando em constante debate a qualidade na educação e no ensino e transformando-a num dos problemas centrais nos últimos tempos, nas proposições e debates relativos às políticas educacionais.

Estatísticas do Ministério de Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ Secretaria de Educação Básica (MEC/INEP 2001), informam que em 1995/1996 a taxa de repetência brasileira foi de 30,2% em relação a uma matrícula inicial de 32.668.738 alunos e, em 1999/2000 de 21,6%, sendo a taxa de evasão nos mesmos períodos, de 5,3% e de 4,8% respectivamente, relativos a uma matrícula inicial de 35.717.948 alunos. No período de 1996 a taxa de distorção idade-série foi de 47% e em 2000, de 41,7%.

O contato com os números da educação permite constatar o caráter excludente e extremamente seletivo do sistema educacional brasileiro no decorrer de todo o período em estudo o que de certa forma justifica que quando se debate a qualidade na educação e no ensino, inevitavelmente emerge no discurso educacional as questões relativas ao fracasso escolar.

²⁷ Escolarização líquida é a proporção real de crianças na faixa de 7 a 14 anos de idade no País, estudando no ensino fundamental (BRASIL, MEC, 2001, p. 1).

²⁸ Escolarização bruta avalia o volume de matrículas no ensino fundamental em função da demanda potencial na faixa etária de 7 a 14 anos.

O fracasso escolar começa a ser evidenciado na década de 1930 e intensificado nas décadas seguintes, com a ampliação das oportunidades educacionais conforme consenso de alguns pesquisadores²⁹.

Nesta pesquisa o fracasso escolar será considerado como fracasso-sucesso, expressão tomada de Halberns et al. (apud ABRAMOWICZ, A; MOLL, 2001), referindo-se ao resultado positivo ou negativo obtido pelos alunos, no que tange a avaliação do desempenho e que se expressa pela aprovação/promoção, que garante cursar a série ou ciclo seguinte, ou a reprovação/retenção, que mantém/retém o aluno na mesma série ou ciclo devendo ser cursada ou repetida no ano seguinte.

Registre-se que os textos estudados denunciam que crianças pertencentes à classe social mais baixa é que foram as vítimas do fracasso escolar. Trata-se, portanto, de diferenças de rendimento escolar existente entre crianças de diferentes origens sociais. De modo geral, o tratamento da temática do fracasso escolar nos estudos e pesquisas analisadas, ora mostram uma aproximação com uma abordagem sociológica, ora em torno de uma abordagem psicológica ou psicopedagógica do problema. A partir da década de 1980, segundo Patto (1993, p. 160):

As pesquisas educacionais voltaram-se para os fatores intra-escolares do fracasso e formulações teóricas como as de Snyders e Gramsci marcaram o pensamento pedagógico brasileiro, contribuindo com o debate sobre as possibilidades da escola pública nas sociedades de classe.

Pesquisas como a de Patto (1993), e de Tiballi (1998), procuram mudar o eixo da discussão sobre o fracasso escolar, empenhando-se em desvelar como são construídas e consolidadas as idéias de desvalorização e os processos em relação aos representantes da classe trabalhadora, muitas vezes legitimados sob um discurso cientificista.

Atualmente, os estudos desenvolvidos por Freitas (2002, p. 19) centram a discussão sobre a evasão, repetência e a organização em ciclos, considerando o aspecto economicista combinando conceitos como “internalização de custos”;³⁰ “externalização” e “ exclusão branda”. Para o autor, “[...] a exclusão é internalizada [...] e ganha-se clareza e controle sobre seus custos econômicos (com Programas de Correção de Fluxo Escolar, Classes de Aceleração, Reforço) etc.”. (FREITAS, 2002, p. 19)

²⁹ ROMANELLI, O. de O., (1980) WEREBE, M. J. (1979); PATTO (1993), NAGLE, J. (2001)

³⁰ Internalização de Custos, no sentido de que o sistema escolar “toma consciência” dos custos da repetência e da evasão; externalização, por variadas formas de privatização e a exclusão branda, como sendo uma estratégia de criação de trilhas de progressão continuada diferenciadas, no interior da própria escola (Cf. FREITAS, 2002, p. 306).

Quanto aos custos da repetência e evasão, aspectos que caracterizam o fracasso escolar, Freitas (2002) considera que eram informais. Hoje, segundo ele, “[...] a repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente não são uma questão só de qualidade da escola. É uma questão de fluxo e de custo do fluxo.” (Ibid, p. 319).

Nesses estudos foi possível identificar algumas pistas para uma abordagem focalizada nas ações e intenções criadas na escola, no cotidiano de suas práticas, para a superação dos problemas relacionados ao fracasso escolar. Compreendendo o fracasso escolar não como fracasso individual do aluno, mas como um fracasso da escola, produto das dificuldades em ensinar a grande e diversificada quantidade de alunos.

Nesta dissertação, no Capítulo I serão detalhados os aspectos históricos de como tem sido tratado o fracasso escolar no discurso pedagógico³¹ brasileiro, no discurso oficial³² e nas reformas educacionais empreendidas ao longo das décadas, a partir de 1930. Não com a mesma intensidade do debate, porém com frequência considerável, são estabelecidas políticas públicas³³ sociais³⁴ de cunho educacional³⁵, visando a superação do fracasso escolar. Essas políticas variam em forma e conteúdo dependendo do movimento histórico produzido na sociedade capitalista e da concepção de Estado adotada no período.

A trajetória histórica do fracasso escolar, conceitos e concepções serão analisados a partir da transformação do período que Freitag (1980) caracteriza como agroexportador (1500-1930); período de substituição das importações (1930-1960) no qual o processo de

³¹ Discurso pedagógico será utilizado com o sentido de práticas educacionais ou idéias que expressam essas práticas. Conforme a concepção adotada por Brandão (1995, p. 37) o discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, isto é, é um dos aspectos materiais da existência material das ideologias. O discurso assim concebido é feito de sentidos entre locutores. “A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos, múltiplos e variados. [...] a língua é assim condição de possibilidade do discurso, que tem regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto. Os sistemas lingüísticos são a condição material de base sobre as quais se desenvolve o processo discursivo”. (ORLANDI, 2002, p. 21-22).

³² Serão considerados como. discurso oficial, aquelas idéias e práticas expressas através de documentos, relatórios, legislações, pronunciamentos das autoridades governamentais constituídas em nível Federal e Estadual.

³³ Políticas públicas são aqui entendidas como “o ‘Estado em ação’ (GOBERT, MULLER, 1987) é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Assim, compreendem-se políticas públicas como as de responsabilidade do Estado - quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada decisão que envolve os órgãos públicos. (Cf. HÖLFING, 2001, p. 31).

³⁴ Políticas sociais “[...] se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando as desigualdades estruturais pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖLFING, 2001, p. 31).

³⁵ Educação, segundo entende HÖFLING, é uma política social, uma política pública de corte social, e de responsabilidade do Estado- mas não pensada somente por seus organismos” (ibidem, 31)

industrialização, marco da sociedade moderna representa a segunda grande onda que revolucionou o mundo.

Considerando como Patto (1993), que não existe fenômeno educativo desvinculado das contingências políticas, econômicas e sociais que o produziu, optou-se por fazer a análise histórica do contexto social, econômico e político da década de 1990 por ser o momento da implantação dos ciclos nos sistemas, estudados, como alternativa de superação do fracasso escolar.

Os estudos da bibliografia sobre os Ciclos e a percepção da relação estreita entre essa forma de organização com as questões relativas a superação do fracasso escolar, orientou a elaboração do Capítulo I, no qual se busca reconstruir historicamente o contexto em que se deu a produção do fracasso escolar e a estabelecer a relação com os ciclos, alternativa de superação do fracasso escolar. Embora os estudos tenham sido feitos desde o Brasil Colônia, constata-se que essa produção é mais recente, sendo as décadas de 1920 e 1930, a mais provável para a gênese do fracasso escolar.

Produziu-se o Capítulo II com o objetivo de relatar e analisar quando os ciclos foram eleitos para combater o fracasso escolar e como foram revividos nos anos 1990 em alguns estados brasileiros.

O Capítulo III analisa/descreve o percurso na construção do conhecimento sobre os ciclos.

No Capítulo IV relata-se como a implantação dos Ciclos foi se constituindo em resposta ao fracasso escolar no estado de Mato Grosso do Sul, campo empírico da pesquisa.

Apresenta-se no Capítulo V as Considerações Finais.

CAPÍTULO I

O FRACASSO ESCOLAR: PRODUÇÃO E CONTEXTOS

O problema é que se tem pouco a pouco reificado esse nome genérico, como se existisse uma coisa chamada ‘fracasso escolar’. Afirmar que o fracasso escolar não existe, é recusar esse modo de pensar sob o qual insinuam-se as idéias de doença, tara congênita, contágio, evento fatal. Ao escutarmos tais discursos, temos amiúde o sentimento de que hoje se é ‘vítima’ do fracasso escolar, assim como outrora éramos da peste. (CHARLOT, B. 2000, p. 16).

Este capítulo propõe-se a abordar o fracasso escolar apontado pelos sistemas de ensino como motivo e justificativa para implantação do currículo organizado em Ciclos no Ensino Fundamental, No estudo será considerada a realidade social, os contextos históricos e institucionais que deram origem à formulação do conceito de fracasso escolar, constantemente associado às denúncias comprovadas por índices estatísticos reveladores do baixo rendimento do ensino público brasileiro e, portanto, objeto de diversas medidas implementadas com o objetivo de alterar esses índices

O sistema de Ciclos como organização curricular do ensino fundamental em vários sistemas de ensino no Brasil, inclusive no Estado de Mato Grosso do Sul, foi legalmente instituído no final da década de 1990 com a aprovação da LDBN 9.394/96 que estabelece em seu Artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, **ciclos**, alternância de períodos, 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 ensino aprendizagem assim o recomendar. (Lei 9394/96) (grifos meus)

Dos estudos realizados³⁶, constata-se a insistência dos sistemas de ensino em considerar a organização em Ciclos, uma estratégia para superação do fracasso escolar e a

³⁶ Sobre a implantação de Ciclos, consultar os estudos realizados por SOUZA, Sandras Záquia et al., Ciclos e Progressão Escolar: indicações bibliográficas. In: Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Fundação Cesgranrio**, n. 38, vol. 11, jan./Mar. 2003. Consultar também GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. In Revista Brasileira de Educação n.25, RJ: **ANPED** e Autores Associados, jan/fev/mar/abr/2004, p. 39-52.

promoção do sucesso dos alunos, (PATTO, 1993; PARO, 2001; KRUG, 2002; FREITAS, 2000, 2002 e 2003) um desafio que não tem sido enfrentado com êxito, conforme a bibliografia e os dados estatísticos analisados nas diversas décadas da história da educação brasileira.

No discurso³⁷ pedagógico brasileiro, o fracasso escolar é tema recorrente, e assim como a qualidade do ensino apresenta uma diversidade de discursos, persistindo na maioria das vezes a idéia de que o fracasso escolar é característica básica da escola pública brasileira. Esse viés de discurso pedagógico é ideológico³⁸ na medida em que explica o fracasso escolar como fracasso da escola pública brasileira, abstraindo-o da realidade que o produziu.

Nessa concepção, o fracasso escolar é transformado em idéia geral.

O fracasso escolar passa a ser utilizado como mais uma explicação do sistema público de ensino de fator determinado pelas condições sociais e institucionais, passa a ser considerado fator determinante, sendo neste caso, entendido como coisa natural, ou própria da natureza da escola pública, ao invés de ser entendido como um de seus resultados possíveis (TIBALLI, 1998).

Para Charlot (2000, p. 16), não existe “fracasso escolar”. “O que há é a gradativa reificação³⁹ desse nome genérico, como se existisse uma coisa chamada ‘fracasso escolar’”. Lembra que a expressão “[...] fracasso escolar é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática, e por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social [...]”. Assim considerando, utilizar-se-á a noção de fracasso

³⁷ Discurso pedagógico está sendo utilizado com o sentido de práticas educacionais ou para idéias que expressam essas práticas. Conforme a concepção de Discurso adotada por Brandão, (1995, p. 37) o discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, isto é, é um dos aspectos materiais da “existência material” das ideologias.

O discurso assim concebido é feito de sentidos entre locutores. A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos, múltiplos e variados. [...] a língua é assim condição de possibilidade do discurso, que tem regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto. Os sistemas lingüísticos são a condição material de base sobre as quais se desenvolve o processo discursivo. (ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: Princípios & Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 4. ed. 2002, p. 2-21).

³⁸ O termo ideológico é apropriado de Bernard Charlot que, de acordo com a tradição marxista, analisa a dimensão ideológica do discurso pedagógico, a partir da mistificação contida na evolução histórica do conceito de criança. Para Charlot (1996, p. 23), “Ideologia é um sistema teórico; como idéias têm sua origem na realidade, como é sempre o caso das idéias; mas que coloca, ao contrário, que as idéias são autônomas, isto é, que transforma em entidades e em essências, as realidades que apreende, e que assim, desenvolve uma representação ilusória ao mesmo tempo daquilo sobre o que trata e dele próprio; e que, graças a essa representação ilusória, desempenha um papel mistificador, quase sempre inconsciente [...]: as **idéias assim destacadas de sua relação com a realidade servem, com efeito, para constituir um sistema teórico que camufla e justifica a dominação de classes**”.. (grifo nosso).

³⁹ Reificação é entendida como o momento em que a característica de ser uma “coisa”, se torna típica da realidade objetiva. “A Teoria Marxiana conduz à desmistificação *do fetichismo* da mercadoria e do capital. Desvenda-se o caráter alienado de um mundo em que as coisas se movem como pessoas e as pessoas são dominadas pelas coisas que elas criam [...] (MARX, O Capital, p. XXXVII, 1983).

escolar tanto para fazer referência a reprovação em determinada série, à repetência, ou para determinar o grau de não-aquisição de alguns conhecimentos e competências, indispensáveis como pré-requisitos para cursar as séries posteriores.

Bernard Charlot considera o fracasso escolar como,

[...] uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros, em certas situações sociais. [...]. Se esses objetos do discurso adquiriram tamanha evidência, se seu peso social e 'mediático' tornou-se tão grande, é porque eles são portadores de múltiplos desafios profissionais, identitários, econômicos e sociopolíticos. A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado [...], mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das 'chances', sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc. (CHARLOT, 2000, p. 14);

A abordagem do fracasso escolar neste capítulo será, apresentá-lo não como um dado estatístico apanhado em seu caráter imediato, abstraído da realidade que o produziu, mas, como resultante de um complexo processo, contextualizando-o no pensamento histórico da educação no Brasil. Busca-se conhecer, alguns aspectos da realidade social, dos contextos históricos e institucionais que deram origem à formulação do conceito de fracasso escolar, imposto como referência básica do fracasso da escola pública brasileira.

Pode-se considerar, como Ferrari, (1994, p. 13) para quem,

[...] as estatísticas educacionais nos revelam as coisas em sua **aparência** mais imediata; quantos entram na escola, quantos deixam de entrar, quantos são aprovados e promovidos de série ou de grau, quantos são promovidos, quantos repetem a série, quantos se evadem, quantos retornam etc. É preciso ter presente que por mais relevante que possa se ra investigação empírica sobre o peso-relativo do não acesso, da reprovação, da repetência, da evasão e sobre as variações no peso de cada um desses elementos no tempo e no espaço, ela não responde por si só a questão teórica concernente à natureza de cada um desses elementos e da escola, nem da questão da relação entre eles e deles com a escola [...].

Nos estudos de Motta (1993, p. 14), ao abordar as causas do fracasso escolar cujas taxas demonstram um quadro de evolução nas escolas, principalmente da rede pública, há uma oscilação quanto a abordagem que ora considera ao fracasso do indivíduo, ora como fracasso do sistema político e/ou educacional, ora ainda a responsabilidade é atribuída à formação dos profissionais que atuam na escola. Neste sentido, Motta considera o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) a primeira abordagem centrada na melhoria das condições de funcionamento da escola, por trazer para o debate educacional a passividade e o

autoritarismo da pedagogia tradicional cujo centro era o professor e apontando para o desenvolvimento de uma pedagogia ativa, centrada no aluno (Cf. MOTTA, 1993, p. 14).

No início da década de 1940, a preocupação ao se estabelecer medidas educacionais, para melhoria das condições de funcionamento da escola, segundo Motta era com os métodos tradicionais, considerados como os responsáveis pelo sentimento de “[...] repugnância intelectual que os alunos sentiam pela escola” (1993, p. 16). Por volta de 1945 as medidas estavam relacionadas com as “[...] constantes mudanças e trocas de professores durante o ano letivo”. Em 1956 o grande tema no I Congresso Estadual de Educação em Ribeirão Preto, SP, a preocupação deslocava-se para a “formação dos professores” (MOTTA, 1993, p. 16).

Constatou-se ao longo dos estudos sobre a história da educação no Brasil que as pesquisas específicas sobre o fracasso escolar estiveram inicialmente marcadas por um discurso biológico em que as suas causas eram explicadas por fatores genéticos, raciais e hereditários dos indivíduos. Essa tendência, na opinião de vários pesquisadores, foi predominante nos primeiros trabalhos de pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem escolar até o final da década de 1960 e centravam suas explicações nas questões genéticas e de hereditariedade, atribuindo as perturbações não resultantes de lesão cerebral as disfunções neurológicas ou a retardos imputados a um equipamento genético com graves defeitos (VIAL, 1979, PATTO, 1993; BAETA, 2002; BOSSA, 2002).

A partir da década de 1970 essas teorias passaram a ser questionadas, dando lugar ao novo discurso sobre o fracasso escolar, centrado na proveniência cultural dos alunos que “[...] passava a explicar esta desigualdade *-pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes ‘baixa’ e ‘média’ se desenvolviam” fazendo surgir a teoria da carência cultural⁴⁰, seguida das teorias crítico-reprodutivistas⁴¹ que consideravam a escola como reprodutora das desigualdades sociais.

Segundo Patto (1993, p. 94), a aceitação que a explicação do fracasso escolar baseada na teoria da carência cultural teve no Brasil nos anos 1970, deve-se certamente ao fato de que esta,

[...] continha uma visão de sociedade não negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como era predominantemente definida nesta

⁴⁰ A Teoria da Carência Cultural foi formulada nos Estados Unidos nos anos sessenta, e, foi objeto de um número especial da Revista publicada em 1972. “Esta Teoria afirmou em sua primeira formulação, que a pobreza produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação”. (PATTO, 1993, p. 94)

⁴¹ Das Teorias Crítico-reprodutivistas, as mais difundidas no Brasil são: a Teoria da Escola Dualista, de C. Baudelot e R. Establet; Teoria da Violência Simbólica de P. Bourdieu e J. C. Passeron e a Teoria dos Aparelhos de Reprodução da Sociedade de Althusser.

época; vinha de encontro a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as ‘explicações do Brasil’, então em vigor, segundo as quais o subdesenvolvimento econômico mergulhara, infeliz mas fatalmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual e cultural, cuja reversão era proclamada como imprescindível ao ‘milagre brasileiro’.

Fortuna (1990), Arroyo (1991), Freitas, M. A Teixeira, (1995), Abramowicz (1996/1997) e Martins (1997) abordam a questão do fracasso escolar fazendo a relação com a pobreza, ou seja, são as crianças pobres que fracassam e, ao se buscar as causas do fracasso podem ser elencados alguns elementos ligados à questão da pobreza, como é o caso da desnutrição associada às condições sócio-econômicas precárias. Essa criança pobre é vista pela própria sociedade sob a ótica da carência e da marginalidade.

Para Abramowicz (1996, p. 20), a visão que a sociedade tem da criança impotente, sem casa e comida é de que esta precisa ser protegida e assistida e desse modo, “[...] quando a escola toma por base esta visão de infância acaba desenvolvendo um trabalho assistencialista ao invés de educacional. Isso, porque a escola vê as causas do fracasso escolar da criança nas carências que caracterizam o estado de pobreza vivido”.

Poppovic (1972) é, na opinião de Patto (1993, p. 96), autora de um artigo dos mais importantes da época,

[...] porque quando muitos pedagogos e psicólogos educacionais brasileiros mostravam-se totalmente seduzidos pela tese da carência cultural, Poppovic já tentava livrar-se de suas malhas, afirmando a impropriedade de termos como privação, carência ou deficiência cultural, que sugeriam equivocadamente a idéia de ‘ausência de cultura’, além de conterem [...] forte carga pejorativa e passar ‘uma idéia perigosa que leva a um preconceito odioso: gente que não tem alguma coisa que os outros têm é gente diferente’ [...] propunha-se a negar não só a idéia de que estas pessoas seriam diferentes mas também a de que seriam deficientes.

Nos anos 1980, a análise reprodutivista foi revistada⁴² abrindo espaços para uma compreensão mais otimista da educação escolar.

As pesquisas educacionais voltaram-se para os fatores intra-escolares do fracasso e formulações teóricas como as de Synders e Gramsci marcaram o pensamento pedagógico brasileiro, contribuindo para o debate sobre as possibilidades da escola pública nas sociedades de classe. (PATTO, 1993, p. 118-119).

⁴² Bárbara Freitag, (1980) a partir de Althusser e Gramsci e, Maria de Lourdes Deiró Nosella (analisando a ideologia subjacente ao livro didático e Luiz Antonio Cunha(1989) fazendo a crítica da escola liberal, sobretudo à escola nova.

Atualmente, pesquisas como a de Patto (1993), Tiballi (1998) e outros, procuram mudar o eixo da discussão sobre o fracasso escolar, empenhando-se em compreender como foi construída e consolidada a idéia de desvalorização e, os preconceitos em relação aos indivíduos da classe trabalhadora, em geral legitimada sob um discurso cientificista.

Segundo Patto (1993), o processo de produção social do fracasso escolar se realiza no cotidiano da escola e é o resultado de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização de seus objetivos.

Patto (1993, p. 160) considera que se os objetivos proclamados desde a Lei 5.692/71,

[...] não foram alcançados pelo simples motivo de que a promessa liberal de igualdade não pode ser cumprida numa sociedade capitalista - e muito menos num país capitalista da América Latina - seus objetivos não se realizam plenamente, mesmo gerados a partir dos interesses das classes dominantes, pois a implantação dos dispositivos legais e de seus desdobramentos técnicos e administrativos se dá, 'num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos que determinam o curso da ação, 'as forças que controlam o processo'.⁴³

[...] o sistema escolar ao mesmo tempo frustra e realiza interesses das classes em confronto, repondo constantemente aos capitalistas a necessidade de gerar e administrar estratégias de manutenção de sua hegemonia e aos trabalhadores a de encontrar novas formas de apropriação e de interferência nestas estratégias [...] **A dominação não é simples nem absoluta e a vida social, em todas as instâncias, é um processo de permanente construção** (PATTO, 1993, p. 159-160). (Grifos meus)

Numa visão sociológica da vida cotidiana, considera que,

Não basta examinar as questões do rendimento escolar das crianças das classes subalternas no plano das relações entre Estado e estas classes; é preciso examina-las na trama miúda da vida da escola [...]. A classe social, considerada como relação histórica e não como agrupamento da população, é uma categoria pertencente apenas ao nível do movimento social. Este fato exige a busca de categorias adequadas à escala do cotidiano, em que sujeito social individual adquire relevância com seus saberes e práticas. (PATTO, 1993, p. 160).

Alguns autores afirmam que o fracasso escolar é um problema social e politicamente produzido. Um destes é Collares (1989), que considera importante desmistificar as **causas externas** do fracasso, articulando estas, com as existentes no **interior do próprio sistema**, invertendo inclusive a caracterização do fracasso escolar que, de “problema de

⁴³ Ao utilizar a idéia de Saviani (1993, p. 160) para referir-se “[...] as forças que controlam o processo”, Patto (1993) está considerando, segundo suas próprias palavras [...] uma perspectiva teórica que reconhece a necessidade, mas não a suficiência de conceitos marxistas como modo de produção, classes e luta de classes na análise da reprodução e da transformação das sociedades.

aprendizagem”, passaria a ser pensado como “problema de ensinagem” por serem produzidas exclusivamente dentro da sala de aula (COLLARES, 1989, p. 28). (grifos meus).

É Collares (1998, p.25), que também informa sobre o desenvolvimento de pesquisas tentando diagnosticar o “[...] grau de incidência de medicalização⁴⁴, um dos fatores indicados como responsáveis pelo fracasso escolar das crianças, principalmente as da primeira série do ensino fundamental” numa tentativa de desmistificar essa idéia, que ele considera “[...] uma das maiores desculpas utilizadas para escamotear tal problema”

Bossa (2002), lança um olhar psicopedagógico sobre o fracasso escolar, considerando-o um sintoma⁴⁵ escolar que ainda se impõe de forma alarmante e persistente no sistema escolar brasileiro, apesar do muito que já foi discutido e estudado. Considera que o sistema escolar ampliou o número de vagas, mas não desenvolveu uma ação que o tornasse eficiente e garantisse o cumprimento daquilo a que se propõe, ou seja, que desse acesso à cidadania.

Corroborando com a concepção do fracasso como sintoma, Cordié, (1996, p. 17, *apud* BOSSA, 2002, p. 18) considera que:

O fracasso escolar é uma patologia recente. Só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou o lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos, em conseqüência de uma mudança radical na sociedade [...] não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa muito freqüentemente, mas um sujeito que expressa um mal-estar na linguagem de uma época em’ que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um.

Tanto Bossa (2002) quanto Cordié (1996), ao defender a concepção de fracasso como sintoma sinaliza para um tipo de “doença” escolar que em última análise atribui à criança a responsabilidade pelo “seu não sucesso” já que a categoria sintoma escolar abarca conceitos como dificuldades de aprendizagem escolar, problemas de aprendizagem escolar, déficit de atenção, dislexia e outros distúrbios de conduta, indo na contramão da pesquisa de

⁴⁴ A medicalização é explicada pelo autor como sendo uma questão que “[...] consiste na busca de causas e soluções médicas a nível organicista e individual, para problemas de origem eminentemente social”. COLLARES, Cecília A.L. & MOYSES, M. A. A. Diagnóstico da medicalização do processo ensino aprendizagem na 1ª série do 1º grau no Município de Campinas. Em aberto. Brasília, nº 53, p.16, jan./fev.1992

⁴⁵ O termo sintoma, segundo Bossa, significa na sua abordagem, um *entrave que faz sinal*. Sinaliza que em nossa cultura a escola vai mal, a família sofre, a criança adoce. Assim, sintoma escolar refere-se a todo tipo de entrave que leva ao fracasso escolar, seja decorrentes de aspectos culturais, sociais, familiares, pedagógicos, orgânicos, intrapsíquicos, etc. A categoria sintoma escolar abarca conceitos como dificuldades de aprendizagem escolar, problemas de aprendizagem escolar, problemas específicos de aprendizagem escolar, déficit de atenção, distúrbios de leitura, distúrbios de escrita, dislexia, distúrbios de conduta e outros. (BOSSA, 2002, p. 12).

Collares (1998) cujo objetivo é exatamente desmistificar a idéia de “medicalização” escamoteadora do problema.

Percebe-se nessa concepção de fracasso escolar como sintoma, ou nessa patologização⁴⁶ do fracasso na escola, um viés positivista-funcionalista que de acordo com as idéias de Durkheim, considera a existência de patologias e de anomias que justificam o não funcionamento eficiente de algum setor da sociedade “harmônica e organizada”, ou o comportamento inadequado, a exemplo do fracasso escolar. Neste caso, o fracasso escolar deixa de ser um problema real social e, passa a ser “um sintoma” “um desvio, uma anomia, que “sinaliza” para o funcionamento ineficiente de algum setor desse “sistema social organizado” e que precisa ser corrigido. Ignorando o movimento do capital e a pressão social, ou pelo menos, considerando “que não é o movimento ou as exigências da sociedade moderna” que causam os distúrbios e que a “pressão social” cristaliza um distúrbio” que se inscreve de forma singular, na história de cada um.

A partir do período mencionado a escola passa a ser valorizada como instrumento de ascensão e de prestígio social, principalmente entre a classe média e as elites.

Do ponto de vista de Miguel Arroyo (2001, p. 12) pode-se partir da hipótese de que, “[...] existe entre nós uma cultura do fracasso que dele se alimenta e se reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassado, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui, porque reprovar faz parte da prática de ensinar, aprender, avaliar”.

Arroyo (2001, p. 13), também admite uma segunda hipótese de análise do fracasso escolar, considerando que: “[...] a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir. [...] estamos sugerindo que essa cultura se materializou ao longo das décadas na própria organização da escola e do processo de ensino [...]”.

Ao defender a concepção de que existe uma cultura escolar do fracasso, que foi construída lentamente e em interação com uma cultura mais ampla, Arroyo entende (2001, p. 17), “[...] que os alunos e os profissionais da escola carregam para esta suas crenças, seus valores, suas expectativas e seus comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os valores esperados”.

⁴⁶ Entenda-se o processo de transformar questões sociais em biológicas. Esse processo também é conhecido como biologização. Quando se biologiza questões sociais atinge-se dois objetivos que se complementam: isentar de responsabilidade todo o sistema social, inclusive em termos individuais e ‘culpabilizar’ a vítima’ - expressão tomada de Ryan (1976). Na escola isso ocorre quando há o deslocamento do eixo da discussão político-pedagógica para causas e soluções possivelmente médicas, portanto inacessíveis a educação. (COLLARES, Cecília A. L. & MOYSÉS, M. A. A. 1992).

Nesta perspectiva, o autor afirma que “[...] o sucesso ou o fracasso escolar é produzido pelo sistema de ensino e pela cultura escolar’ [...]. Assim, o fracasso escolar termina por excluir da escola, e [...], da sociedade como um todo, um grande número de crianças pertencentes às classes populares”. (ARROYO, 2001, p. 17).

Ao realizar estudos com o propósito de analisar as relações entre linguagem, escola e sociedade, estudos estes, feitos do ponto de vista do fracasso escolar, Soares (1992) utilizando-se de dados estatísticos sobre as altas taxas de analfabetismo, de evasão e de repetência, evidencia o papel discriminador da escola, que acentua e legitima as desigualdades sociais. As explicações ideológicas mais utilizadas para justificar o problema são sintetizadas em: 1) a ideologia do dom; 2) a ideologia da deficiência cultural e 3) a ideologia das diferenças culturais.

A primeira das ideologias ancora-se na Psicologia e justifica o fracasso a partir das capacidades individuais. A segunda localiza nas desigualdades sociais a causa do fracasso e o explica pelas carências intelectuais e sócio-culturais decorrentes da “pobreza cultural”. A terceira, atribui o fracasso escolar a uma diversidade cultural ou à existência de diferentes culturas que tratadas de modo discriminativo e hierarquizado pela escola, transforma a ‘diferença’ em ‘deficiência’. (Cf. SOARES, 1992, p. 55).

Percebe-se em relação às explicações utilizadas como justificativa do fracasso escolar que têm em comum atribuir ao aluno ou ao seu meio sócio-cultural, a culpa pela não aprendizagem, ou, para utilizar a expressão de Charlot (2000, p. 17) a culpa por uma ausência, “[...] um ‘não ter’, ‘um não ser’ [...] uma diferença: entre alunos, entre currículos, entre estabelecimentos”.

Das inúmeras investigações por diferentes pesquisadores em diferentes épocas e contextos, pode-se considerar que resultou um quadro nada animador das condições materiais, administrativas e pedagógicas da escola pública. Conforme Beisegel (1981, grifo nosso) verifica-se que:

Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; **hoje, atinge os que nela chegam, operando, de forma menos transparente. Vejam-se os altos índices de evasão nos primeiros anos do ensino.** A extensão de oportunidades escolares e a transformação do sistema formal do ensino não produziram, de fato, conseqüências mais significativas na situação de classe da grande maioria dos habitantes.

Assim, considerando que não existe fenômeno educativo desvinculado das contingências políticas, econômicas e sociais, necessário se faz indagar sobre os contextos históricos e institucionais que originaram o fracasso escolar, imposto como referência da escola pública brasileira. Em outras palavras, entender o fracasso escolar requer uma tomada de posição a respeito de quem realiza as transformações sociais radicais e de como elas se dão, utilizando-se para tanto de um método que dê conta da complexidade do que se quer, que se proponha elucidar os fatos e, segundo Kosik (1969) “*revelar-lhes a estrutura oculta*”.

1.1 Contextos Históricos e Institucionais do Fracasso Escolar

1.1.1. Primeira Constatação

No limiar da Primeira República Brasileira, intensifica-se nos meios político e intelectual a transmissão das idéias liberais, dando origem ao liberalismo⁴⁷. Era grande o esforço para se romper o sistema de representação coletiva vigente. Ao esforço das oposições respondia o situacionismo que numa correlação de forças utilizava-se das mais diversas estratégias para permanência da tradicional composição do poder.

Nesse contexto, na interpretação de Nagle⁴⁸ (2001, p. 13):

O proclamado Estado Liberal brasileiro foi gradativamente se transformando no Estado repressivo, de tendência nitidamente policial. É uma verdadeira camisa-de-força – legal que se procura construir impedindo quaisquer veleidades de vitória aos grupos arredados das posições de mando.

Neste período, a educação primária fundamental ao povo, foi discutida na Assembléia Constituinte, mas na prática, relegada ao esquecimento. Ainda que a promessa fosse de “[...] instrução primária e gratuita a todos” (Constituição de 1824) em 1878, conforme Werebe (1994, p. 37) e Lourenço Filho (*apud* JANUZZI, 1985, p. 20); em 1878

⁴⁷ O Liberalismo Clássico era a ideologia da burguesia. Segundo Hobsbawm, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, documento representativo das exigências burguesas, não é um libelo a favor das sociedades democrática e igualitária, é acima de tudo, um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios dos nobres, prevê a existência de distinções sociais, tem a propriedade como um direito natural e inalienável, preconiza a igualdade dos homens frente às leis e às oportunidades de sucesso profissional, mas deixa claro que, embora seja dada a todos os competidores a possibilidade de começar no mesmo ponto de largada, “[...] os corredores não terminam juntos”. (HOBSBAWM, 1979).

⁴⁸ NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

havia 15.561 escolas primárias, com 175 mil alunos, em 9 milhões de habitantes. Portanto, 2% da população era escolarizada.

Segundo Lourenço Filho (*apud* JANUZZI, 1985) das 15.561 escolas, 211 estavam localizadas no Rio de Janeiro, sendo: 95 públicas e 116 particulares, com 12 mil alunos, o que representava 3% da população livre era escolarizada, pois, de uma população de 400 mil habitantes, 70 mil eram escravos.

É nessa época que segundo Patto (1993, p. 54):

[...] se encontra uma das raízes nacionais da maneira dominante de explicar as diferenças entre raças e grupos e por extensão, as diferenças de rendimento escolar presentes entre as classes sociais: a crença de que abolido o trabalho escravo e inaugurada a categoria social do trabalhador livre numa sociedade capitalista criam-se as condições para que a distribuição de indivíduos seja pautada por suas aptidões naturais [...].

Os anos 1920 do século passados constituem um marco na história da educação. As classes médias que emergiam na zona urbana não tinham ainda a força quantitativa que teriam nos próximos anos 1930. A população majoritária residia na zona rural e as técnicas de cultivo continuavam não exigindo nenhuma qualificação.

Como aponta Nagle (2001, p. 13), na conjuntura de final da Primeira República,

[...] determinadas forças vinham juntar-se as propriamente políticas, objetivando uma alteração da estrutura de poder, tal como o desenvolvimento do processo que levará o sistema agrário a uma situação de crise, de que a quebra de 1921 é o primeiro sintoma e a de 1929 é o ponto culminante; o crescimento do setor industrial, com a constante solicitação de medidas de caráter intervencionista, opostas ao predomínio do livre-cambismo, que atendia ao interesse de grupos comprometidos com o sistema agrário; a ampliação das camadas médias, diversificando um pouco mais o modelo existente de estratificação social; o fenômeno da urbanização, matriz de que se originam os novos valores, em antagonismo com os valores predominantemente rurais.

Neste ponto é preciso considerar que certos elementos da estrutura econômica – movimento do capital - provocaram a introdução de mudanças também na estrutura social. Enquanto essas transformações não ocorreram, as condições materiais para modificação da estrutura social, com a ascensão das camadas médias e do proletariado industrial ⁴⁹ ainda não estavam postas.

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista,

⁴⁹ Conforme Jorge Nagle: transformam-se três camadas em classes, que são: burguesia comercial e industrial, “classes médias” urbanas e proletariado.

[...] a nova camada tende a evoluir. Inicialmente, com fraco movimento reivindicatório e com baixo grau de coordenação de interesses e esforços: a predominância das idéias anarquistas no meio operário e os tipos de associações em que se congregava servem para definir o seu frágil conteúdo classista [...] (NAGLE, 2001, p. 43).

O desenvolvimento do proletariado industrial proporcionará ao operariado brasileiro, na concepção de Nagle (2001, p. 43) uma “[...] perspectiva ideológica menos idealizada, transformando-o em classe social”.

Na correlação de forças entre burguesia e proletariado, enquanto as classes dominantes se esforçam para justificar, segundo a visão dominante, que deve existir uma ‘natural’ harmonia entre as diferentes classes, dadas às relações de interdependência, o proletariado utiliza linguagem oposta para apresentação do mesmo problema: “Procura difundir uma imagem dicotômica da estratificação social: ‘exploradores’, num pólo; e ‘explorados’, em outro. Nela se pode identificar a tentativa de opor, no quadro histórico do momento, as forças do capital e do trabalho”. (Cf. NAGLE, 2001, p. 43).

O movimento do capital provocou alterações no modelo de estratificação social, e também gerou o entusiasmo pela educação escolar, que aliado a uma série de reformas⁵⁰ em toda a década de 1920 deixam antever o objetivo de democratizar a cultura, ampliando os quadros escolares.

As manifestações de crenças no poder emancipatório da educação difundiu-se amplamente no período, o que é demonstrado, segundo Nagle (2001, p. 165-166),

[...] pela ocorrência de várias iniciativas e reformas, dos governos Federal e estaduais, no campo da escolarização, durante todo o período da história brasileira, até 1930, não se encontra outra etapa de tão intensa e sistemática discussão, planejamento e execução de reformas da instrução pública [...].

A educação escolar é tida como um dos elementos do subsistema cultural, portanto, um elemento que carece de análise e julgamento, combinando-se os elementos culturais com as condições de vida da população, no aspecto econômico, político e social. Nota-se, entretanto, nos relatos da história da educação, que tais reformas e manifestações não ocorreram de forma igualitária em todas as regiões. Para Nagle (2001, p. 165-166), a

⁵⁰ Neste período, são empreendidas reformas pedagógicas (anos 20), representando a tentativa de implantação da “escola primária integral”, definida no Art. 65 da Lei nº 1.846, que reformulou o ensino Baiano em 1925. Entre as Reformas levadas a efeito no período, pode-se considerar as reformas de Lourenço Filho (Ceará, 1923); Anísio Teixeira (Bahia, 1925); Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Carneiro Leão (Pernambuco, 1928) (Cf. RIBEIRO, M. L. S. História da Educação Brasileira: A organização escolar, São Paulo: Cortez, 1978, p. 89-90).

oportunidade de ocorrência deu-se “[...] em determinadas regiões, aquelas que representavam a parte mais evoluída dos ‘dois brasis’, tendo as desigualdades regionais provocado [...], diferentes níveis de realizações”.

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, “[...] começaram por ser, desde a década de 1920, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos” (NAGLE, 2001, p. 135).

Um desses movimentos que ficou conhecido como “escolanovismo” evoluía gradativamente baseado nas idéias de John Dewey, “[...] expoente máximo da chamada Pedagogia da Escola Nova, reforçando o papel social da educação e propondo um modelo de escola destinado a reformar uma sociedade que [...] tendia a produzir privilégios e iniquidades, embora não fosse [...] inerentemente injusta”. (XAVIER, 1990, p. 64).

Acreditava-se na legitimidade da ordem capitalista e em que os empecilhos a sua evolução espontânea, atribuídos ao fracasso da ação equalizadora da escola podiam e deviam ser corrigidos e se efetivariam, na medida em que a escola produzisse pessoas diferentes para fazer uma sociedade diferente. (Cf. XAVIER, 1990, p. 64).

Para Dewey⁵¹ (*apud* XAVIER, 1990, p. 64), a solução seria, “[...] criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar, e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta”.

A escola atendia a classe média que buscava ascensão social e não oferecia nenhum tipo de motivação à população rural, que sequer teve acesso a escolarização. Decorre daí, que o índice de analfabetismo no período foi bastante alto e as reivindicações escolares das classes emergentes puderam ser atendidas.

Vale registrar que os dados levantados pelo recenseamento de 1920, conforme relato de Nagle (2001, p. 149, grifo nosso) davam conta de que “[...] pesava sobre a nação brasileira uma quota **de 80% de analfabetos** - conforme os cálculos da época - que transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século, no maior ultraje de um povo que vive a querer entrar na ‘rota da civilização’”.

O primeiro recenseamento escolar realizado em 1920 no Estado de São Paulo apresentou resultados que justificaram as medidas empreendidas pela Reforma Sampaio Doria de exterminar o analfabetismo. Foram identificadas 407.083 crianças entre 7 e 12 anos, que

⁵¹ J. Dewey. **Democracia e Educação**. São Paulo, 1957, p. 350.

não sabiam ler (74,2% de analfabetos); 455,569 crianças entre 6 e 11 anos 80,7% de analfabetos. (Cf. NAGLE, 2001, p. 263).

Considerando-se os índices apresentados, o combate ao analfabetismo passou a ser um tema que se ampliava progressivamente. Neste período, é preciso notar que além de considerar a escola primária importante, apenas uma outra escola merecia o mesmo tipo de preocupação que era a escola técnico-profissional, principalmente em seu nível elementar. (Cf. NAGLE, 2001, p. 152).

Segundo Romanelli (1980, p. 46), o movimento do capital provocou:

[...] a evolução de um modelo agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial, afetou o equilíbrio estrutural dos fatores influentes do sistema de educação, pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar nos setores secundário e terciário da economia. O modelo econômico em emergência **passou então a fazer mais solicitações à escola.** (grifo nosso).

Na escola, essa exigência se traduziu sob a forma de preocupação com a formação de mão-de-obra nacional e em fazer, conforme Nagle (2001, p. 153) “[...] uma civilização eminentemente ‘prática’, como ‘práticas’ eram as mais modernas e avançadas civilizações do mundo contemporâneo”.

A combinação dos aspectos de crescimento acelerado da demanda social de educação de um lado, e o aparecimento de uma demanda de recursos humanos de outro, - “criaram as condições para a quebra do equilíbrio” [...] A partir de 1930, acentua-se o desequilíbrio e a “[...] crise do sistema educacional obedeceu na sua escala evolutiva, ao jogo de forças que esses fatores mantinham entre si. Esse jogo de forças obedeceu às regras do crescimento econômico próprio das sociedades capitalistas”. (ROMANELLI, 1980, p. 46).

A crise resultou, sobretudo, da incapacidade de reorganização do sistema educacional pelas classes dominantes, e atendimento às demandas sociais e às necessidades de formação de recursos humanos exigidos pela economia em transformação. Assim é que se destacam os aspectos que esse desequilíbrio provocou, sendo estes de duas ordens:

a) de ordem quantitativa, representada pela pequena oferta de vagas, baixa rendimento e discriminação social do sistema;

b) de ordem estrutural, representados pela expansão de um tipo de ensino pouco adequado às necessidades criadas com a expansão econômica e estratificação social diversificadas. (ROMANELLI, 1980, p. 46).

A expansão da rede de escolas provocada, segundo Werebe (1994, p. 64), “[...] pela afluência de contingentes cada vez maiores de crianças em busca do ensino primário, foi feita no setor público, com medidas improvisadas, desdobrando-se, por exemplo, o período escolar que passou a se reduzir a até duas horas diárias”. Uma dessas reformas, foi implantada em São Paulo por Sampaio Dória.⁵²

A redução de tempo de escolaridade primária gerou críticas ao que chamavam na época de ‘escola primária alfabetizante’, mas serviu também para realçar a importância da escola de tempo integral, logo percebida na proposta de reforma cearense elaborada por Lourenço Filho (1923) e em outras reformas empreendidas sob a influência dos ideais da Escola Nova, a partir de 1927. (Cf. NAGLE, 1997, p. 271).

Depreende-se daquela atitude reducionista da reforma de Sampaio Dória, que se o ensino já não era eficiente, baixou mais ainda de nível realizando-se, segundo expressa Werebe (1994, p. 64) “[...] por professores muitas vezes mal remunerados, mal preparados, trabalhando em condições precárias”.

A década de 1920 foi considerada pelos historiadores como a década dos movimentos porque resultou numa conjugação de condições econômicas, políticas e sociais e permitiu a recomposição do poder. O aumento das camadas médias, aliado ao crescimento da indústria, mudou a correlação de forças política e possibilitou a mobilização de segmentos da sociedade. Setores das classes dominantes, insatisfeitos e alijados dos processos de decisão começam a organizar-se em partidos políticos para fazer oposição aos situacionistas.

Nagle⁵³ (1997, p. 268-269) numa análise que faz da educação na Primeira República considera que a partir da década dos anos vinte desenvolve-se um grande interesse pela educação, ao mesmo tempo, em que é sentido também um “[...] certo nível de racionalização da administração escolar [...] apesar da disciplinação jurídica definindo a competência da União ou dos Estados em determinados graus ou ramos escolares”. Isso evidencia um

⁵² No Estado de São Paulo a Reforma elaborada por Sampaio Dória (1920), reduz a escola primária obrigatória e gratuita para dois anos, fixa a faixa etária a ser atendida em nove e dez anos e concentra os programas existentes para atender à nova situação. A explicação para tal decisão, em nome do combate ao analfabetismo foi de que existiam 380 mil crianças de 7 a 12 anos e a possibilidade de matrícula era de 231 mil. **E o Estado não suportaria maiores gastos com a educação.** Nagle, referindo-se a Mensagem de 1920, do Presidente do Estado, cita que como justificativa para a redução do tempo, consta que no documento: “Dar instrução a alguns e não a todos é profundamente injusto; é tratar com diferença aos filhos, para os quais foi assentado o lema da igualdade; é criar o privilégio da instrução; é alimentar uma classe de instruídos ao lado de uma casta de ignorantes; é inconscientemente estabelecer a inferioridade de uns sobre outros desde a meninice, e com isso fazer dominadores e servís, cidadãos ao lado de escravos, é tudo isso que não é democrático nem republicano”. (NAGLE, 1997, p. 270).

⁵³ O Brasil Republicano, volume 2: sociedade e instituições (1889-1930) por Paulo Sergio Pinheiro. *et. al.* 5- Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 1997. (História geral da civilização brasileira).

problema maior – a ausência de uma política nacional de educação que provoca dualismos em cada sistema escolar (Cf. NAGLE, 1997, p. 268).

Uma das raras intervenções do Governo Federal aparece sobre a forma de auxílio financeiro aos Estados. As outras intervenções não chegam a se concretizar devido à falta de resultados práticos. Realizada uma Conferência Interestadual de Ensino Primário no ano de 1921 com o objetivo de discutir a difusão da escola primária rural, o interesse do Governo se revelou tardio. Quando resolveu intervir, as estatísticas revelavam uma situação precária: um Relatório de 1922 mostra os dados da Tabela a seguir:

TABELA I - NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS E FREQUÊNCIA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS NO BRASIL – 1922

Nº DE ALUNOS MATRICULADOS NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS NO PAÍS	TOTAL DE ALUNOS FREQUENTES	FREQUÊNCIA EM RELAÇÃO A POPULAÇÃO ESCOLAR (%)
1.030,752	678.684	29%

FONTE: Elaborada a partir de dados citados por: NAGLE, J. A educação na primeira República. In: III- O Brasil Republicano, v. 2 sociedade e instituições (1889-1930), Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1997, p. 269.

Na análise de Nagle (1997, p. 269) mesmo tomando cuidado com o emprego de dados estatísticos da época a situação real não deveria ser muito diferente, considerando-se que os dados estatísticos de alguns estados demonstram um percentual maior de crianças sem estudar: “em Santa Catarina, no Rio de Janeiro e São Paulo respectivamente, 43%, 44% e 56% da população infantil não tinham escolas; Goiás apresentava 95%, juntamente com o Piauí, seguido de Alagoas com 94%”. Nagle considera que neste período o descaso pela educação primária (educação do povo) foi muito combatido naquele período - essa foi uma das fontes do entusiasmo pela educação - principalmente pela mediação das campanhas nacionalistas.

A Tabela a seguir, apresenta dados quantitativos sobre a educação no final da década de 1920.

**TABELA II - NÚMERO DE ESCOLAS E MATRÍCULAS POR CATEGORIA
DE ENSINO NO BRASIL - 1929**

CATEGORIA DE ENSINO	ESFERAS DE ADMINISTRAÇÃO	Nº DE ESCOLAS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS
Instrução Primária	Federais	318	26.761
	Estaduais	17.399	1.219.502
	Municipais	6.938	395.628
	Particulares	7.628	415.725
Instrução Secundária	Federais	06	2.589
	Estaduais	24	5.301
	Municipais	10	1.305
	Particulares	1.090	73.995
Outras Categorias de Ensino	Federais	-	-
	Estaduais	54	-
	Municipais	21	-
	Particulares	115	Total = 23.808
Ensino Especializado elementar e médio	Federais	58	-
	Estaduais	25	-
	Municipais	10	-
	Particulares	441	Total = 53.326

Fonte: Tabela organizada por mim, a partir de dados do Departamento Nacional de Estatística, Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, Estatística Intelectual do Brasil (1929, p. 5-45, *apud* NAGLE, 2001, p. 371-372).

Analisando os dados, Nagle (2001) considera que as responsabilidades dos estados foram maiores que a da União; e que a porcentagem de escolas públicas de instrução primária era de 76,37%, enquanto a matrícula nessas escolas era de 79,79%. No caso da Instrução Secundária, estes dados se invertem, com absoluta predominância das escolas particulares e das matrículas nessas escolas: 96,46% delas eram particulares e absorviam 88,94% da clientela.

Os dados demonstram que a seletividade do ensino é alta, principalmente quando se ascende aos níveis mais elevados de escolarização como ao ensino secundário, predominantemente nas mãos da iniciativa privada, evidenciando que o conflito entre o público e privado já se fazia presente no limiar da República.

Para Patto (1993, p. 57), as mudanças ocorridas nos anos 20 e intensificadas nos anos 30 do século passado fazem parte da luta entre facções da elite. Despertou o sonho da sociedade igualitária, tendo conseguido a adesão da classe operária, dos pequenos burgueses e da própria burguesia empresarial.

Em outra de suas contribuições Patto (1993, p. 59), menciona “[...] que não se pode esquecer o fato de que, mesmo tendo ocorrido a partir dos anos trinta - o crescimento da rede pública, e a sua construção se dá sob a nítida influência das idéias e lutas encaminhadas nos dez anos anteriores [...]”.

Assim, a compreensão do complexo conjunto de relações que tem lugar na escola pública básica só é possível na medida em que se considera a educação como atualização e construção histórico-cultural do homem na relação com outros seres humanos é realizada através do trabalho considerado “[...] como atividade adequada a um fim” ou seja, como atividade humana. (MARX, *apud* PARO, 2001, p. 34).

No período compreendido entre 1930 e 1945, a educação alcança níveis altíssimos de atenção, fato inédito no país até então, quer pelos movimentos dos envolvidos no processo educacional, quer pelas forças governamentais.

Com a crise do modelo agrário exportador e o delineamento de um novo modelo nacional desenvolvimentista, baseado na industrialização, passou-se a exigir melhor escolarização. Assim é que se dá o desenvolvimento do ensino primário e secundário, jamais registrado anteriormente no país.

Conforme Werebe (1994, p. 64, grifos meus)

[...] a matrícula do ensino primário era de 3.238,940 alunos em 1945. Dez anos depois (1955), chegou ao 4.545,630. Como consequência desse aumento de alunos, aumentou também o número de professores leigos que se em 1945 era na ordem de 31 892, passou para 65.154 em 1955. **No aspecto da seletividade, apenas 14,8% dos alunos matriculados na 1ª série em 1945 chegaram a 4ª série, elevando-se a porcentagem a 16,5%, em 1955.**

O Estado Novo, sobretudo no segundo semestre de 1944, dava mostras de esgotamento político. Neste período, segundo Ferreira (2003), “[...] estudantes, comunistas, liberais, empresários que enriqueceram sob a ditadura e coalizões de civis e militares, organizados em grupo de resistência, surgiram no cenário político”.

Há que se considerar que os golpes, revoluções e movimentos armados ocorridos no período são manifestações de ruptura político-econômica que sinalizam o ingresso do Brasil na era da civilização urbano-industrial, conforme pontua Otavio Ianni (*apud* ROMANELLI, 1980, p. 54).

Esses movimentos na opinião de Ianni,

[...] não são apenas políticos, nem estritamente internos. Eles são em geral a manifestação das relações, tensões e conflitos que os setores nascentes no país estabelecem com a sociedade brasileira tradicional e com as nações mais poderosas com as quais o Brasil tem intercâmbio [...] (*apud* ROMANELLI, 1980, p. 54).

O modelo de desenvolvimento econômico chamado por alguns historiadores econômicos como de substituição das importações⁵⁴ provocou uma valorização do mercado interno brasileiro, vital para o desenvolvimento econômico posterior do país. Isso, nos países de economia dependente gerou modificação na composição da demanda que provocou a acumulação do capital, responsável pelo desenvolvimento tecnológico num processo inverso, em relação aos países de economia autônoma.

Aqui no Brasil, a substituição das importações passou a ser feita de tal modo que a importação de bens de consumo fosse gradativamente substituída pelo produto da industrialização interna. Importou-se *know-how* sofisticado e produziu-se para atender as exigências das elites brasileiras.

Criaram-se novas exigências educativas e apareceu o fator **defasagem entre o modelo de escola, e às exigências do modelo econômico vigente**. Essa defasagem passou a ser medida em termos de distância entre os produtos que são oferecidos pelo setor educacional e a necessária formação de recursos humanos, exigidos pela economia em curso. Trata-se de uma novidade para os dois setores, uma vez que no período do modelo agrário-exportador, a escola carecia de função importante a desempenhar junto à economia.

Neste aspecto, pontua Romanelli (1980, p. 56),

[...] começaram a aparecer com maior nitidez, as contradições em que viviam as classes que buscavam educação escolar: em sua composição entram mais acentuadamente os interesses das elites dominantes saídas do patriarcalismo rural, com mentalidade arcaica, em relação a educação, mas altamente requintadas, em relação aos padrões de consumo [...]. Mas, relativamente à escola, essas mesmas elites não estavam interessadas no trabalho e, muito menos ainda no trabalho científico.

A defasagem se manifesta, no momento em que a economia passa a exigir certas mudanças na escola, no setor de ensino. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas por nenhum dos segmentos sociais, a nova formação econômica e social, a partir de e após os anos 30 do século passado, veio modificar o quadro, tanto nas aspirações sociais da educação, quanto nas ações do próprio Estado.

A demanda social de educação é crescente e se solidifica,

[...] numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. Da mesma forma que a expansão capitalista não se fez por todo o território nacional, a demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção

⁵⁴ Entre outros, Maria da Conceição Tavares 1973 e Celso Furtado, 1972.

capitalista, o que acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro. [...] Porque, se de um lado, iniciamos nossa revolução industrial e educacional com um atraso de mais de 100 anos, em relação aos países mais desenvolvidos, de outro, essa revolução tem atingido de forma desigual o próprio território nacional. Daí resultou uma defasagem histórica, e [...] Geográfica, que se tem traduzido pela presença de contradições cada vez mais profundas. [...] (ROMANELLI, 1980, p. 60-61). (Grifo nosso).

Essas contradições estão relacionadas aos problemas educacionais acumulados em função da simultaneidade de épocas históricas vividas pelo povo brasileiro e ainda do atraso na resolução desses problemas, já resolvidos por outros povos a um ou mais séculos atrás. A superação desses problemas exige uma tradição cultural e educacional que o Brasil não tem (Cf. ROMANELLI, 1980, p. 61).

A expansão capitalista trouxe a luta de classes, que assumiu no terreno educacional, características contraditórias na medida em que o sistema escolar passou a sofrer a pressão social de educação, crescente e exigente em termos de democratização do ensino e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam conter a pressão popular, utilizando-se de estratégias as mais diversas e da regulamentação por meio da legislação do ensino. (Cf. ROMANELLI, 1980, p. 61).

Resultou daí, a expansão improvisada e desordenada do sistema escolar. Essa foi a fase da expansão desenfreada dos sistemas de ensino, caracterizada por um atendimento à demanda, através de uma estratégia de expansão linear, ou seja, da ampliação de oportunidades educacionais pela extensão de modelos escolares já existentes na sociedade.

Há uma convergência entre o ponto de vista de alguns historiadores, de que o fracasso escolar é uma consequência do aumento da demanda pela educação básica, universal e gratuita.

De acordo com Brandão (1987, p. 8):

A expansão escolar foi um primeiro passo na desmistificação do acesso à escola como democratização do ensino, pois com ela expandiu-se também o **fracasso escolar**, mobilizando esforços dos educadores em torno de explicações e soluções principalmente de cunho psicopedagógico. (grifo nosso).

Terigi e Baquero (2001), pontuam que a ampla discussão sobre o fracasso escolar, que teve lugar nos anos 1980 deixou algumas certezas que valem a pena retomar, numa citação que fazem de Lus:

O fracasso escolar aparece com a escola obrigatória e gratuita, criada pelas sociedades à medida que aumentava sua complexidade industrial, destinada a oferecer educação a setores que até então não a recebiam. Criada a escola, foi observada a existência de crianças que não aprendiam conforme esperado e tal fato foi interpretado com base no modelo patológico individual (1980, p. 106, *apud* TERIGI e BAQUERO, 2001, p. 107).

Werebe⁵⁵ (1994, p. 65) considera que:

[...] os ‘novos alunos’ não estavam todos em condições de se ajustarem a um ensino que não levava em conta suas origens e seus interesses e que não podiam (e nem esperavam) ambicionar a continuação de estudos em nível superior. Em consequência, **as reprovações e a evasão nos cursos secundários se agravaram**. A queda da matrícula da primeira para a quarta série do primeiro ciclo, em 1954, foi de 100 para 42, não se registrando nenhum progresso dez anos depois: de 100 para 40. (grifo nosso).

A fase que vai de 1945 a 1960 corresponde à aceleração e diversificação do processo de substituição de importações. Politicamente impera o Estado populista-desenvolvimentista⁵⁶. Neste cenário, surge o capital estrangeiro representando neste momento, a abertura de novas frentes de investimento substitutivo. A contradição do modelo fica por conta da internacionalização da economia no momento em que o modelo econômico era marcadamente nacionalista.

Em termos educacionais a tônica é o debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tramita por 13 anos, até ser aprovada como a Lei nº 4024/61. Uma vez aprovada, deixou de ser avançada, por ter sido alterada no decorrer dos embates e debates e do confronto de interesses que permeou toda a sua longa tramitação.

A estrutura de ensino prevista para o ensino correspondente ao fundamental de hoje, gerou uma seletividade maior do sistema de ensino, implantando entre o ciclo primário e o ciclo ginásial, o exame de admissão, por si só seletivo e excludente.

O Brasil viveu neste período uma séria contradição⁵⁷ entre a ideologia política e o modelo econômico. O golpe de 1964 opta pelo aproveitamento do capital estrangeiro e liquida de vez o nacional desenvolvimentismo. Desenvolve um modelo concentrador de renda que

⁵⁵ WEREBE, M. J. G. **30 anos depois**: Grandezas e Misérias do Ensino No Brasil. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

⁵⁶ Representava a aliança entre o empresariado nacional e setores populares. Os primeiros, desejosos de aprofundar o processo de industrialização e os segundos, aspiravam maior acesso à bens de consumo e aos mecanismos de decisão (FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*, p. 55).

⁵⁷ Essa contradição advém do fato de que a política do governo, se de um lado inspirou acertadamente a necessidade de promover o processo de industrialização do país, fracassou por outro, graças a política que favorecia o afluxo de capital estrangeiro, eliminando-se as barreiras opostas às remessas de juros, dividendos e outras formas de remuneração de capitais, bem como o retorno deles ao país de origem, já que as remessas poderiam ser feitas pelo mercado livre de câmbio (Cf. PRADO JUNIOR, 1998, p. 310). Com o surgimento do capital estrangeiro no momento da euforia de desenvolvimento do país, em termos de industrialização incipiente, não se percebe de imediato o sentido desnacionalizante ou de áreas já ocupadas pelo capital nacional. Findo o período de substituição das importações (Cf. FREITAG, 1980, p. 55) vão aflorando os conflitos que até então só existia latentes. O pacto populista começa a fragmentar-se: as classes médias pauperizadas pela inflação, sentem-se excluídas dos processos decisórios e o capital estrangeiro percebe uma barreira ao seu projeto de expansão e de absorção do mercado interno.

favorece a uma camada restrita da população submetendo os trabalhadores ao arrocho salarial sem precedentes na história do país.

Em estudo realizado sobre Educação Especial, Kassir, (2000, p. 143) considera que:

[...] na década de 60 no Brasil, ocorre o aumento significativo do número de escolas públicas e o ingresso à educação, de uma população econômica e social menos favorecida considerando esta mudança, uma decorrência da reconfiguração urbana do país, impulsionada pela industrialização iniciada nos anos 30.

Com o êxodo rural, as grandes cidades não têm condições de acolher a todos. Os problemas decorrentes da situação de empobrecimento se avolumam e chega a níveis de miserabilidade.

Após o Golpe de 1964, em termos políticos os brasileiros passam a viver sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional, se vêm tolhidos de participação e decisão política, “[...] com os militares transformando-se em verdadeiros atores políticos, e com os civis passando a meros coadjuvantes no sentido de dar ao regime uma fachada de democracia e legitimidade”. (BORGES, 2003, p. 16).

A ditadura se impõe de forma violenta, gerando Leis de segurança, prisões políticas, cassação de direitos políticos, exílio etc. Mesmo assim, a partir de 1968 a classe estudantil proibida de qualquer tentativa de ação política, mobiliza-se para uma série de manifestações de rua, em protesto à morte de um estudante, morto pela Polícia Militar durante um pequeno protesto realizado no Rio de Janeiro. (Cf. BORGES, 2003, p. 264).

Vale ressaltar que esse fato criou as condições para uma mobilização mais ampla que reuniu além de estudantes, setores representativos da igreja e da classe média, num momento em que qualquer oposição ao regime seria perigosa. Segundo Borges, (2003, p. 264), “O ponto alto da convergência foi a passeata dos 100 mil, realizada em junho de 1968”.

A reação da ditadura foi violenta, na medida em que baixou o AI-5 (Ato Institucional nº 5) fechando o Congresso Nacional e retirando todas as garantias individuais. O Presidente da República ganha plenos poderes e a massa é contida pela lei, pela força e pela violência.

Na seqüência de acontecimentos e em decorrência do poder arbitrário, em termos educacionais mesmo considerando os debates que permearam a apresentação, tramitação e aprovação da Lei 4024/61, verifica-se que em relação às Leis 5540/68 e 5692/71 que regulamentavam respectivamente o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus, não houve a mesma mobilização porque foram impostas autoritariamente pelos militares e tecnocratas que imprimiram à educação uma tendência fortemente tecnicista.

Com estas reformas, a escola da elite continuou propedêutica, enquanto as escolas oficiais mantiveram programas com disciplinas mal ministradas, descuidando da formação geral.

A Lei 4024/61, ao mesmo tempo em que dissolve formalmente a dualidade que existia entre ensino propedêutico e profissionalizante, por garantir a equivalência dos cursos de nível médio, cria, nesse mesmo nível uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. “[...]. A criança pobre, incapaz de pagar as taxas de escolarização cobradas pela rede, não pode seguir estudando”. (FREITAG, 1980, p. 58).

Uma vez acelerada a industrialização, combinada com a necessidade de obras de infra-estrutura, crescimento do setor terciário, aumenta a exigência de qualificação para adequação às atividades próprias de cada nível e ramo das hierarquias de ocupação. A educação passou a ser encarada como o único caminho disponível para as classes médias, de conquistar postos de trabalho e, para as empresas, de preencher os seus quadros.

Os anos oitenta podem ser caracterizados em termos econômicos, pelo fim do “boom” econômico e por altíssimos índices de inflação. Com a crise do capitalismo dependente ocorreram rupturas entre a classe média e o regime militar, além de cisões entre as classes dominantes da sociedade brasileira.

Intensificou-se a crise econômica, devido às negociações do Brasil com o Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1982. Segundo Furtado, (*apud* MOREIRA 1990, p. 155-156).

[...] Não se trata de uma crise circunstancial a certos setores econômicos, de desajustamentos criados por uma conjuntura internacional adversa. É o sistema econômico como um todo que se encontra à deriva. Apenas as atividades especulativas prosperam. Não existe iniciativa de novos investimentos reprodutivos e o parque industrial de que se havia dotado o País está sendo desmantelado.

Politicamente, ocorreu a abertura política, apesar de toda reação contrária por parte dos militares mais conservadores. Abolida a censura, houve o favorecimento da produção de literatura educacional crítica a que educadores brasileiros têm acesso e intensificam a luta por melhor educação e condições de trabalho.

Santana (2003, p. 285) considera que a década de 1980, “[...] caracterizada pela abertura política [...] e pela transição para o regime democrático, pode ser considerados um

período de ressurgimento, mobilização e ascensão dos trabalhadores, reintroduzindo este importante ator na cena nacional”.

A conjugação da crise intensa com os desacertos do governo Figueiredo favoreceram nas eleições de 1982, vitória expressiva dos partidos de oposição, nos estados mais industrializadas do país. Numa síntese de Moreira (1990, p. 158, grifo nosso).

[...] os anos oitenta no Brasil foram marcados por: aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deterioração dos serviços públicos (inclusive da escola pública) **greves, corrupção, falta de credibilidade do governo, etc.**

A preocupação básica da educação foi o fracasso da escola de primeiro grau, hoje, ensino fundamental. Propõem-se então mecanismos que visem a compensar os serviços educacionais precários. A política do Governo Sarney expressa no documento Educação para Todos: caminhos para a mudança (1985) está voltada para a universalização da escolarização.

Nos anos 1990, bem como neste início de século XXI, assiste-se a um processo de mudanças constantes que se configuram em uma verdadeira ruptura decorrente de fatores que podem ser expressos em: globalização da economia, disseminação das tecnologias em comunicação e informação e a formação de redes entre organizações.

O capitalismo do mundo moderno tem produzido uma desigualdade estrutural que, no caso brasileiro se traduz na desigualdade da distribuição da renda e na má qualidade dos serviços públicos, segundo Maria Alice Setúbal, Socióloga do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). (EM ABERTO, 2000, p. 10).

Em termos educacionais, fica evidente o estabelecimento de políticas ou de programas de aceleração para romper o ciclo de repetência que marca sensivelmente o quadro de fracasso escolar. Programas como Classes de Aceleração, Progressão Continuada, Promoção Automática e organização do Ensino em Ciclos Básicos e Ciclos de Aprendizagem, buscam corrigir o fluxo escolar e diminuir os problemas que em geral caracterizam o fracasso escolar: evasão, repetência, reprovação e dificuldades de aprendizagem.

As políticas sociais/educacionais e reformas ⁵⁸ levadas a efeito no Brasil, na década de 90 do século XX e nos anos iniciais do presente século, relacionam-se diretamente às

⁵⁸ As políticas e reformas implantadas na década de 1990 referem-se a: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96); Plano Diretor da Reforma do Estado (1995); Lei 9.424/96 que Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério além das Reformas implantadas e implementadas em vários Estados brasileiros tais como: Minas Gerais, São Paulo, Brasília, rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul etc.

fortes pressões externas decorrentes do processo de globalização⁵⁹ e, de forma específica pelos órgãos internacionais de cooperação e financiamento, que exerceram e exercem fortes pressões sobre os países em desenvolvimento⁶⁰.

A definição das políticas educacionais da década de 1990 têm como eixo a universalização do acesso e a promoção da equidade, priorizando a aprendizagem e ampliando os meios e alcance da educação básica. Essas políticas foram incorporadas ao Plano Decenal de Educação Para Todos, como resultado dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação Para Todos, financiada pela Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, realizada em Jomtiem, no ano de 1990, onde foram retomadas as discussões ocorridas na Conferência de Nova Delhi.

Segundo Shiroma *et. all.* (2000, p. 57),

O quadro estatístico com o qual se deparou a conferência era sinistro: 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo. Alguns autores avaliaram esse acontecimento como o reconhecimento oficial do fracasso dos compromissos internacionais anteriores, outros, como Rosa M. Torres, concluem que Jomtiem manifestou a intenção de assegurar educação básica para a população mundial, além de renovar sua visão e alcance.

Importante para concluir, que o fracasso escolar na concepção de Silva, Barros, Haperns, e Silva, é analisado como sucesso-fracasso, para se referir ao resultado positivo ou negativo obtido pelos alunos, no que tange a avaliação do desempenho e que se expressa pela aprovação ou reprovação, ao final do ano letivo. (ABRAMOWICZ, A. e MOLL, J. Org. 2001, p. 27).

Conclui-se que a dimensão histórica do fracasso escolar não está na persistência das informações revelados pelos resultados escolares, ou comprovados pelos dados estatísticos. Reside principalmente, na construção histórica do entendimento do termo fracasso escolar, enquanto categoria explicativa da escola pública. Essa construção enquanto categoria, não é consensual, variando conforme a época, e o grupo social que a formulou.

⁵⁹ Recomendamos a leitura de IANNI, O. **A era do globalismo**. São Paulo: civilização brasileira, 2001, e CHOSSUDOVSKI, M. **A Globalização da Pobreza: Impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. São Paulo: Moderna, 1999, para aprofundamento de estudos sobre Globalização .

⁶⁰ Sobre as influências do Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial na determinação de Políticas Educacionais para os países em desenvolvimento, recomendamos a leitura de TOMASI, L. de, WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2000 .

No próximo capítulo, será analisado o contexto sócio econômico-político e educacional da década de 1990, período em que prolifera em vários Estados brasileiros e em especial em Mato Grosso do Sul, o sistema de organização do ensino fundamental em Ciclos, e a instituição da promoção automática nas Escolas públicas estaduais.

CAPÍTULO II

CICLOS: (IN) DEFINIÇÃO, CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS

O objetivo deste Capítulo é definir, e relatar o momento histórico em que a organização em Ciclos foi considerada um mecanismo para combater o fracasso escolar e como foram definidos nos anos 1990, no bojo das transformações ocorridas na escola básica brasileira.

2.1 Cenário das mudanças na década de 1990

Entender o aspecto político, econômico, social e educacional da década, implica retomar os anos oitenta, principalmente 1985, que marcam a transição do regime militar para o regime democrático com a posse do primeiro civil eleito, ainda pelo voto indireto - Tancredo Neves. A posse não aconteceu. “Tancredo morreu a 21 de abril, na data simbólica da morte de Tiradentes” (FAUSTO, 2002, p. 286).

Assumiu a Presidência, o vice José (Sarney) Ribamar Ferreira de Araújo (15/03/1985-15/03/1990). Governou com os ministros escolhidos por Tancredo e fixou atenção nos dois pontos defendidos por ele. Segundo Boris (2002, p. 286), os dois pontos eram: “[...] a revogação das leis que vinham do regime militar, estabelecendo ainda limites às liberdades democráticas - ‘o chamado entulho autoritário’ e o segundo, a eleição de uma Assembléia Nacional constituinte, encarregada de elaborar a nova Constituição”.

Em resposta ao anseio da população, a Assembléia Nacional Constituinte inicia suas reuniões a 1º de fevereiro de 1987, mobilizando a atenção da população. (CF. FAUSTO, 2002, p. 288).

Na concepção de Shiroma et al. (2000, p. 50):

Promulgada em 1988, a ‘Constituição Cidadã’ forneceu o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira. Respeitava a direção indicada pelo consenso produzido entre os educadores a partir de meados da década de 1970 e que encontrara nos anos de 1980 as condições para florescer.

O consenso produzido pelos educadores a que se refere a citação acima teve origem no movimento crítico intensificado na metade dos anos 1970, reivindicando mudanças no sistema educacional. Começaram a fervilhar denúncias e propostas para a educação divulgadas em grande parte, pelos novos partidos de oposição criados a partir de 1979 e por recém criadas associações científicas e sindicais da área como a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa Educacional (ANPEd), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e, periódicos também novos na época, Educação & Sociedade, a Associação Nacional de Educação (ANDE), os cadernos da CEDES entre outros. (Cf. SHIROMA et al., 2000, p. 47)

A nova Constituição (1988) restabeleceu as eleições diretas para Presidente da República, interrompidas em 1960, determinando que seria eleito em primeiro turno o candidato que obtivesse mais de 50% dos votos válidos.

Em março de 1990, Fernando Affonso Collor de Mello assume a Presidência da República como o primeiro civil eleito pelo voto direto.

Durante seu curto mandato, costumava discursar sobre o que chamava de “as medidas de modernização” do país e em sua gestão (1990-1992) foi responsável pelo início do processo de ajuste da economia brasileira, supressão de órgãos públicos, bem como a diminuição de servidores federais.

[...] promoveu unilateralmente a abertura do mercado interno, sem pedir compensações, inundando-o com importações desnecessárias dos produtos internacionais. As empresas estatais mais lucrativas começaram a ser privatizadas, geralmente de forma escandalosa, abaixo de seu preço de mercado (parcialmente pagas com papéis podres) e geralmente financiadas pelo Bando de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) [...]. (VIZENTINI, 2003, p. 80).

As políticas públicas sociais/educacionais implantadas na década de 1990 são embrionariamente filhas da década de 1980. O início dos anos 1980 corresponde ao período em que, no aspecto infra-estrutural, foi aprofundada a crise econômica iniciada em meados da década de 1970, com a crescente necessidade de recursos externos, motivada principalmente pelo aumento de importações e problemas na balança comercial, resultante do choque do

petróleo e das medidas econômicas de *Bretton Woods*⁶¹

Voltando às questões educacionais, vale lembrar que os Programas: **Setorial de ação do governo Collor para o período 1991/1995 e Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional** apontavam **a evasão escolar e a repetência** como problemas educacionais e atribuía à educação a responsabilidade de instrumento capaz de promover o ingresso do Brasil, no rol dos países desenvolvidos.

Se a gestão Collor de Mello traçou as primeiras linhas do ideário salvacionista da educação e da necessidade de reformar o Estado, com a proposta de Estado Mínimo em contraposição ao Estado de Bem-Estar-Social ou *Welfare State*, a implementação dessas medidas no Brasil teve início no Governo de Itamar Franco com a elaboração do Plano Decenal de Educação, foi no Governo Fernando Henrique Cardoso que a reforma apregoada ganhou concretude. (Cf. SHIROMA et al., p. 56).

Elaborou-se em 1995 na primeira gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, para ser operacionalizado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), cujo Ministro era Bresser Pereira. Sustentava-se ideologicamente pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, sendo o objetivo principal na visão dos governistas, diminuir os males característicos do mundo contemporâneo, tais como o desemprego, a alta inflacionária, e o baixo crescimento econômico, além de adaptar o País às novas exigências ditadas pelo processo de globalização. Nas palavras de Fernando Henrique Cardoso,

Vivemos hoje num cenário global que traz novos desafios às sociedades e aos estados nacionais [...] É imperativo fazer uma reflexão a um tempo realista criativa sobre os riscos e as oportunidades do processo de globalização, pois somente assim será possível transformar o Estado de tal maneira que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo. (CARDOSO, apud DOURADO, 2002, p. 37).

O Quadro I sintetiza as idéias do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995).

⁶¹ Conferência de *Bretton Woods* em 1944, na qual ficou estabelecido que o dólar passaria a ser a principal moeda de reserva mundial, abandonando-se o padrão-ouro. A conferência foi realizada do dia 1º ao dia 22 de julho, com a participação de 730 delegados de 44 países do mundo então em guerra, no *Hotel Mount Washington em Bretton Woods, New Hampshire*, nos Estados Unidos. Ali se definiu uma nova ordem econômica mundial. Firmou-se um documento que estabelecia a criação de um fundo encarregado de dar estabilidade ao sistema financeiro internacional, após a II Guerra Mundial, bem como um banco responsável pelo financiamento da reconstrução dos países atingidos pela destruição e pela ocupação: FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento, ou simplesmente *World Bank*, Banco Mundial, apelidados de os Pilares da Paz (Cf. CHACON, V. In: Neoliberalismo e Globalização item *Bretton Woods*., p. 1-2). Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/neoliberalismo/globalizacao.htm>> Acessado em: 11/01/2004.

QUADRO I – COMPONENTES BÁSICOS DA REFORMA DO ESTADO

COMPONENTES BÁSICOS DA REFORMADO ESTADO (MARE)
a) delimitação do tamanho do Estado, reduzindo suas funções através da privatização, terceirização e publicização, que envolve a criação de organizações sociais;
b) redefinição do papel regulador do Estado, através da desregulamentação;
c) aumento da governança, ou seja, a recuperação da capacidade financeira e administrativa de implementar decisões tomadas pelo governo através do ajuste fiscal.
d) aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidades e governar.

Fonte: Quadro elaborado a partir de leituras do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, Presidência, 1995).

A lógica do plano propõe a redução do papel do Estado, através do enxugamento da máquina estatal e privatização de bens e serviços, sendo que essa privatização na interpretação oficial “[...] reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do estado de promover poupança forçada por meio de empresas estatais” (BRASIL, Presidência, 1995).

Pode-se considerar que a interpretação oficial não leva em consideração que o que estava em curso era uma crise do próprio capital e de acordo com Peroni (2003, p. 153) “[...] é importante frisar que o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais, pois na realidade, é o Estado máximo para o capital”. Para autores como Fiori (1997), Anderson (1997), Peroni (2003) entre outros, essa Reforma do Estado é sustentada por um pensamento neoliberal.

Se o plano reflete o ideário neoliberal tem como lógica que o Estado deve ser Mínimo e, de que quanto menor o Estado, maior e mais livre é o mercado.

O Estado reduz o seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se no papel de regulador e provedor ou promotor desses serviços sociais, como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda [...]. (BRASIL, Presidência, 1995, p. 9-10).

Mas, se por um lado o Estado é chamado para regular as atividades do capital no interesse da nação, por outro tem que criar um clima favorável para os negócios, atrair capital financeiro e ainda conter a fuga de capital para outros locais. (BRASIL, Presidência, 1995, p. 9-10)

De acordo com o documento a reforma deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para

fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 11).

Na década de 1990, as estratégias para o que se convencionou chamar de modernização no âmbito político, econômico e administrativo foram utilizadas como antídoto para enfrentar a crise e dar uma nova reconfiguração ao Estado. A crise do Estado no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995), portanto, na visão oficial é definida como:

1) uma crise fiscal caracterizada pela crescente perda do crédito do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; 2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas o Estado de Bem-Estar-Social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição das importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e 3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática. (BRASIL, Presidência, 1995, p. 9-10).

Contrapondo-se ao discurso oficial, porém, sem negar a existência da crise do Estado no Brasil, Oliveira (1999, p.69) faz uma outra leitura e chama a atenção para a existência de ângulos diferentes para se proceder a análise dessa crise.

Há uma crise do Estado posta pelos setores populares, pelos amplos setores dominados da sociedade. Vista desse ângulo, essa crise quer dizer [...], que o estatuto da relação Estado-sociedade, com toda a carga histórica de sua elaboração [...], é hoje insatisfatória.

Para Oliveira essa relação insatisfatória do Estado-sociedade começou “[...] a ser posta em xeque precisamente pelo crescimento [...] da sociedade civil, nos termos de Gramsci, que excluía do conceito civil as instituições do mercado”. (OLIVEIRA, 1999, p. 69).

O setor educacional também sofre os efeitos decorrentes das medidas estabelecidas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Conforme Dourado, no mesmo período “[...] vivencia-se em toda a América Latina mudanças no papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que redirecionam o panorama da educação básica e superior.” (DOURADO, 2001, p. 50).

Nos anos 1990, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais que segundo a opinião de alguns estudiosos da década de 1990 estão sintonizadas com a orientação dos organismos internacionais e consideram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDB) nº 9.394/96 o documento que melhor expressa essa sintonia (DOURADO, 2001, p. 50).

Entretanto, é preciso considerar que antes, durante e após a aprovação da Constituição Federal de 1988 houve uma grande mobilização popular e organização das entidades representativas do setor educacional que com o seu movimento no campo da luta social conseguiram sacramentar na Constituição de 1988 uma série de direitos criados socialmente, dando-lhes a forma e a letra da Lei (Cf. Oliveira (1999, p. 70).

Sendo a LDBN posterior a Constituição Federal, também expressa as reivindicações, direitos e garantias individuais, resultado dos grandes movimentos educacionais da década de 1980 em busca de uma escola democrática e, dos Fóruns em defesa da formação do professor e da escola pública de qualidade.

Foi nessa década de 1990 que segundo Garreton, (1997 apud BARRETO & MITRULIS, 2004, p. 203)

[...] chegaram mais perto da escola os ecos da crise de paradigmas que emerge das profundas transformações sociais, políticas e tecnológicas e que se expressa pelo questionamento das visões de mundo, da natureza, da ciência e das concepções de conhecimento, da incapacidade demonstrada pelas narrativas de costurar o fio da realidade com direção explícita.

Em momentos assim, adotam-se as políticas governamentais como mecanismos do governo para adequação do sistema educacional ao modelo planejado de desenvolvimento econômico-social, ao mesmo tempo em que, estas políticas apresentam-se como uma resposta dos governos à pressão das classes sociais que reivindicam educação de qualidade, implantando-se Reformas Educacionais.

Trata-se de Reformas abrangentes que envolvem tanto os aspectos de organização curricular e implementação de um sistema nacional de educação como aqueles relativos a melhoria dos padrões de qualidade da Educação Básica, inclusive do controle de qualidade, via avaliação.

2.2 Valorização dos ciclos como resposta ao fracasso escolar

Uma dessas reformas materializou-se na LDBN e na elaboração de Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo Ministério de Educação e Desporto (MEC) assim como nas leis, planos e programas que pudessem intervir no modelo de organização curricular e na correção do fluxo escolar, na ampliação das oportunidades de acesso

permanência e retorno à escola de ensino fundamental, obrigatório e gratuito nos termos da Constituição Federal de 1988.

Essas Reformas representam em síntese, medidas que se pretende, sejam decisivas e possam acabar de vez com o fracasso escolar, isto é, a redução dos índices de evasão e repetência, interpretados como indicadores de ineficiência do sistema e um dos grandes problemas da educação brasileira, conforme mostra o Capítulo I desta pesquisa.

Assim é que a partir da LDBN e dos PCNs, em várias escolas brasileiras e especificamente a partir de 1998 em Mato Grosso do Sul, implantou-se o sistema de Ciclos no Ensino Fundamental como regime de organização curricular.

Caiu assim por terra a organização do currículo que tomava o domínio de cada matéria como requisito de mobilidade dentro do sistema de ensino, que era, com frequência, no dizer de Santomé (1998), a verdadeira e única meta educacional. **O conhecimento em rede contribui para subverter a hierarquia dos tempos escolares, que havia servido de alibi para a reprovação, e pretendeu inaugurar um período de liberdade da escola e dos professores para construir e desconstruir o currículo** (BARRETO & MITRULIS, 2004, p. 20).

Barreto & Mitrulis (2004, p. 208) ainda considera que:

A alternativa dos ciclos escolares foi fortalecida com a aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei Federal 10.172, de janeiro de 2001, que, entre seus objetivos propõe a elevação do nível de escolarização população e a redução da desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e a permanência, com sucesso nas escolas.

Em nível nacional e no contexto da Reforma do Estado, cuja tônica no discurso oficial é a modernização da sociedade, o eixo dos discursos pedagógicos gira em torno do aumento da competitividade e da cidadania, “[...] **o sistema de Ciclos passa a ser muito valorizado como um tipo de resposta ao fracasso escolar e à exclusão social**”. (BARRETO & MITRULIS, 2004, p. 208, grifos meus).

2.3 Ciclos nos documentos oficiais e nas produções bibliográficas

Para além das críticas relacionadas ao fracasso escolar, os debates sobre educação foram acirrados na década de 1980, alcançando inclusive as discussões provocadas pela Assembléia Nacional Constituinte associadas ao movimento dos educadores na década de

1980 e depois, em torno da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Todo esse movimento e mobilização da sociedade civil foram decisivos na busca de possíveis soluções para a idéia de fracasso escolar, problema recorrente na história da educação brasileira.

A análise de alguns documentos que definem a política educacional para o País, permite constatar, como no Plano Decenal de Educação (1993-2003), divulgado em maio de 1994 que, apesar dos esforços para integrar ao sistema educacional quase toda a população na faixa dos sete aos quatorze anos e, da considerável expansão quantitativa do ensino fundamental, o Brasil além de conviver com uma das mais perversas distribuições de renda, em decorrência, apresenta também dados preocupantes quanto ao desempenho escolar.

O Plano Decenal de Educação (1993-2003) indica que:

Apenas um terço das crianças entre 4 e 6 anos de idade recebem atenção educativa de boa qualidade e que na faixa etária dos 7 aos 14 anos, cerca de 3,5 milhões de crianças ainda permanecem sem oportunidade de acesso ao ensino fundamental. Apenas dois quintos concluem as quatro séries iniciais e menos de um quarto as conclui sem repetência' (BRASIL, MEC, Plano Decenal de Educação, 1994, p. 22).

O mesmo Plano Decenal de Educação citado define duas grandes Linhas de Ação Estratégica a serem desenvolvidas para o alcance dos objetivos e metas propostos. A primeira Linha diz respeito à atuação sobre a demanda, significando que os setores sociais devam se empenhar na elevação do reconhecimento da importância política e estratégica da educação fundamental. Já a segunda, pode-se compreender que está relacionada a atuação sobre a oferta:

[...] seu eixo norteador é o reordenamento do binômio QUALIDADE E EQUIDADE, visando atingir novos padrões educacionais compatíveis com o direito social de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (BRASIL, MEC, Plano Decenal de Educação, 1994, grifos meus)

Dessa forma, conforme análise de Oliveira (1997, p. 7) “[...] os principais problemas educacionais decorriam das altas taxas de evasão e repetência. Nos últimos anos da década de oitenta o acesso estava garantido, e o problema era a ‘perda’ dentro do sistema através de reprovações sucessivas”.

Esse quadro característico do fracasso escolar “[...] motivou que o objetivo primordial da política educacional mudasse para a busca da ‘equidade’, partindo da oportunidade de acesso para todos, para a ‘qualidade [...]’ (RIBEIRO, 1991).

Estatisticamente, somente no limiar deste milênio o País conseguiu atingir praticamente toda a população em idade de frequentar o ensino compulsório e gratuito-Ensino Fundamental-, ao menos na visão oficial e nos dados quantitativos disponíveis.

Ao fazer um breve balanço dos indicadores educacionais da década de 1990⁶², Maria Helena de Souza Castro, Presidente do INEP daquele período (1999) considerou que:

O crescimento da matrícula se intensificou na década de 90, respondendo as políticas mais incisivas e focalizadas na universalização do atendimento, implementadas em parceria pelos três níveis de governo. Com isso, o Brasil conseguiu suplantar com cinco anos de antecedência a meta com a qual se havia comprometido no Plano Decenal de Educação Para Todos, que previa elevar a 94%, a cobertura da população escolar até 2003⁶³ (INEP, 1990, p.8)

Em sintonia com o relatório do INEP em 2001, numa publicação no jornal a Folha de São Paulo⁶⁴, o então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, considerou que:

O país conseguiu antecipar e superar a meta estabelecida pelo Plano Decenal de Educação Para Todos, que previa elevar para, no mínimo 94% a cobertura da população em idade escolar, até 2003. Estamos com 97% das crianças na escola. A década de 90 foi um marco. A discussão sobre a educação está hoje centrada na qualidade, o que é um importante avanço.(SOUZA, 2001, p. 3)

Em contrapartida, Siqueira e Mitrulis (2003, p. 1, grifos meus), ao analisar a trajetória e desafios dos ciclos escolares no País consideram que:

[...] mesmo garantido o acesso ao ensino obrigatório, no que se refere a qualidade do ensino e do sucesso escolar da maioria, o balanço de seu desempenho é seguramente insatisfatório, tendo persistido o caráter excludente e seletivo do sistema educacional brasileiro no decorrer deste período.

Paradoxalmente, se os indicadores educacionais revelam que o atendimento das crianças de 7 a 14 anos está quase universalizado considerando a taxa de 97% de escolaridade, o Censo Escolar de 1999 apresenta um índice de 44% de alunos do ensino fundamental que apresentam distorção idade-série.

Jacomini (2004, p. 403) em recente estudo sobre os ciclos considera que

⁶²Educação para o Século XXI: o desafio da qualidade e da equidade, apresentado no Simpósio “A ciência Brasileira e a Transição para a sustentabilidade, promovido pela Academia Brasileira de Ciências (ABC) e realizado no Rio de Janeiro”. Disponível no site < <http://www.inep.gov.br>.> Acesso em 07 set, 2002.

⁶³ Este Plano expressa compromissos assumidos pelo Brasil como signatário da Declaração de Jomtien (1990)

⁶⁴ Artigo: **Copo meio cheio ou copo meio vazio**. Publicado na Folha de São Paulo, São Paulo, p. 3, 11 de dezembro de 2001.

A dinâmica paradoxal que a escola desenvolve, ao lidar com as contradições inerentes à produção capitalista é o *locus* no qual as diferenças políticas e sociais que atuam na sociedade civil disputam e imputam-lhe uma prática miscigenada, a seu turno, por elementos conservadores e progressistas.

É no âmago do caráter contraditório das práticas educativas escolares que estão as possibilidades dos setores progressistas democratizarem ao máximo a escola e ampliarem possibilidades de ser um espaço de reflexão, ação, e transformação.

Analisando os números da educação, constata-se o caráter excludente e extremamente seletivo do sistema educacional brasileiro de que falam Siqueira e Mitrulis (2004) se materializa de certa forma, na produção do fracasso escolar o que justifica as diversas tentativas de sua superação.

Neste aspecto, e de acordo com a perspectiva da escola romper as formas de organização que privilegiam processos seletivos, os Ciclos escolares propostos em alguns estados, a partir da década de 1990, mas com alguma experiência registrada desde os 60 do século XX, têm a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da sua escolarização, eliminando a repetência, um dos problemas que contribuem para a idéia e produção do fracasso escolar. Os ciclos passaram a ser a esperança de pelo menos diminuir os índices de evasão e repetência.

Barreto & Mitrulis (2004, p. 208) consideram que em âmbito nacional o discurso corrente é sobre a modernização da sociedade e que o eixo da educação gira em torno da competitividade e da cidadania, assim, as justificativas para implantação de ciclos escolares encontram nos determinantes econômicos e demográficos, os argumentos necessários para induzir políticas públicas de expansão e melhoria da educação básica. Esses autores explicam que:

Os ciclos passam a ser muito valorizados como um tipo de resposta ao fracasso escolar e à exclusão escolar, visto que, na perspectiva das sociedades do conhecimento que permeia a orientação das reformas na área, é fundamental que amplos contingentes da população tenha condições de desenvolver habilidades intelectuais mais complexas, sejam capazes de processar múltiplas informações e de se organizar nas relações sociais e de trabalho de modo cooperativo e mais autônomo.

Segundo Setúbal (2000), o capitalismo do mundo moderno tem produzido uma desigualdade da distribuição da renda e da má qualidade dos serviços públicos, também os serviços da escola, onde as condições econômicas e sociais, ou melhor, as desigualdades

sociais em que vivem diferentes alunos, refletem nas desigualdades relacionadas ao rendimento escolar.

A hipótese é então, que essa forma de organização curricular em ciclos, mais do que às políticas educacionais voltadas para a equidade e qualidade da educação, esteja sendo utilizada como um mecanismo eficaz na garantia de recursos financeiros como os que são repassados pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF).

Obviamente que essas questões de desigualdade social e diferenças culturais, são aliadas aos fatores internos de funcionamento das escolas, tais como a precariedade de equipamentos, nível de formação de professores, estrutura pedagógica, são variáveis também presentes que influem diretamente neste processo de produção do fracasso escolar.

Assim, são várias as produções que consideram que a organização em Ciclos e o estabelecimento de políticas ou de programas de aceleração visam romper a repetição constante da reprovação e da evasão, que marca sensivelmente o quadro do fracasso escolar transformando os índices estatísticos da educação no Brasil num dos sete piores do mundo.

A possibilidade de organização do ensino em Ciclos embora já constasse na Lei nº 5.692/71, foi dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e considerando o contexto socio-histórico em que foi aprovada, ganhou adesão dos vários sistemas de ensino. A Lei 9394/96 que estabelece:

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 aprendizagem assim o recomendar (LEI 9394/96, Art. 23, grifos meus).

No Artigo citado, explicita-se que a LDBN concebe os Ciclos como uma das formas possíveis de organização da educação básica dentre várias outras formas. Souza e Silva (1997) ao comentarem a nova LDB, consideram a possibilidade de organização da educação básica em ciclos um mecanismo criado para dar vazão ao fluxo escolar e diminuir os índices de evasão e repetência:

Embora não esteja explicitado, vê-se que a intenção do legislador ao permitir essa forma de organização é facilitar o fluxo escolar do aluno, nesta etapa obrigatória de escolarização, na tentativa de diminuir índices de repetência (SOUZA e SILVA, 1997, p. 54).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), se confirma oficialmente que a opção de organização da escolaridade em Ciclos atende aos interesses de superação

da retenção de alunos. Os PCNs, abordam a organização em Ciclos, tendência predominante nas propostas atuais de reestruturação do ensino fundamental, principalmente nas séries iniciais, uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e de buscar princípios de ordenações que possibilitem maior utilização do conhecimento (CF. PCN, 1997, p.59).

Além deste aspecto, considera que:

A lógica da opção por ciclos consiste em evitar que o processo de aprendizagem tenha obstáculos inúteis, desnecessários e nocivos [...] A organização em ciclos tende a evitar as freqüentes rupturas e a excessiva fragmentação do processo escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro. [...] (BRASIL, PCN, 1997, p. 61).

2.4 A diversidade de conceitos ou a (in) definição dos ciclos

“A idéia de ciclo de aprendizagem está longe de admitir uma definição estável [...] Para uns um ciclo de aprendizagem se define pura e simplesmente pela supressão ou limitação drástica da reprovação dentro de um ciclo de estudos, cuja estrutura permanece inalterada”, conforme considera Perrenoud (2004, p. 36).

Conforme o Autor, “[...] além da idéia geral de criar vínculos mais fortes entre etapas anuais, entre um enfraquecimento da reprovação e uma ruptura radical com as etapas anuais, o conceito flutua”. (PERRENOUD, 2004, p. 29).

Pode-se considerar de acordo com Barreto e Mitrulis, que os

[...] ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizadas em blocos cuja duração varia, podendo atingir a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização (2004, p. 190).

Freitas (2003, p. 8) com o intuito de demarcar o seu entendimento do que seja ciclo, o faz, diferenciando a partir de exemplos de experiências levadas a efeito em Belo Horizonte (BH) e São Paulo (SP) concluindo que, mesmo por caminhos diversos, cada uma das experiências vem procurando “[...] reordenar os tempos da escola e vem revelando os limites, as possibilidades e os impasses destas e das políticas públicas que cercam sua implantação”.

Na interpretação de Freitas (2003, p. 9) as duas formulações (BH e SP),

São correntemente chamadas de ‘ciclos’, mas não deveriam sê-lo: trata-se da diferenciação entre estratégia de “organizar a escola por ciclos de formação que se baseiam em experiências socialmente significativas para a idade do aluno” e de ‘agrupar séries com o propósito de garantir progressão continuada do aluno’.

Nesta perspectiva, apenas a primeira experiência segundo Freitas, (2003, p. 9) pode ser chamada de ‘ciclos’, enquanto a experiência de São Paulo deveria ser chamada de progressão continuada.

As produções analisadas durante a pesquisa apresentam terminologias diferenciadas para o próprio Ciclo, que é chamado de diversas formas, sendo as mais comuns: Ciclos de Formação (ARROYO, 2000 e 2001; KRUG, 2002;) Ciclos de Aprendizagem, (THURLER, 2001) Ciclos de Desenvolvimento (ALVARSE, 1999).

Os Ciclos de Formação ou Ciclos de Desenvolvimento, segundo Alvarse (1999, p. 6), contrastariam com os chamados Ciclos de Aprendizagem. Para o autor, os Ciclos de Formação são definidos fundamentalmente pelo agrupamento etário, fazendo com que os objetivos de cada ciclo sejam, modulados pelas características desses recortes cronológicos, que delineiam suas necessidades a serem atendidas pelas atividades curriculares.

Alvarse (1999, p. 6) considera a existência de uma outra abordagem para a concepção de Ciclos, que apontam para o que seriam os ciclos de aprendizagem, “[...] cujo ponto de articulação para uma nova configuração da escolarização estaria na aprendizagem que se deseja desenvolver com os alunos.”

Como temos em Monica Thruler (2001, p. 19),

Um ciclo de aprendizagem, é definido em primeiro lugar pelas aprendizagens a que visa, como uma etapa da escolaridade associada a conteúdos de ensino e a níveis de domínio das competências de base visadas pelo conjunto do curso. Nesse sentido, os ciclos têm a função que antes tinham as séries anuais: constituir marchas, progressões. A diferença é que essas etapas são plurianuais.

Para o entendimento do que seja o Ciclo de Formação, pode-se considerar como Lima (2002, p. 6) que

[...] é uma conseqüência da reconceituação da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem. A constituição do sujeito é a preocupação inicial, e a partir daí se concebe uma educação em que as aprendizagens serão definidas em função deste objetivo mais amplo. [...] Não se trata de inventar algo para acabar com a repetência. Educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor as características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos.

Outra autora que analisa a organização do ensino fundamental em ciclos de formação é Krug (2002, p. 17), sendo que na sua concepção, os ciclos de formação

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

Já os ciclos de aprendizagem, também conhecidos como Progressão Continuada têm a proposta de garantir, em médio prazo, que o aluno possa concluir o Ensino Fundamental em nove anos. Paro (2001, p. 50) considera a adoção do princípio de Progressão Continuada uma nova forma de garantir que “[...] a passagem sem reprovação, nos anos que compõem cada ciclo, mas também faça uso de meios que organizem o ensino de modo a evitar rupturas também entre ciclos”. Para o autor, “[...] um princípio mais radical de negação da reprovação que, de certa forma, está contido na progressão continuada e nos ciclos, mas que os antecede em termos de proposição na história da educação brasileira, é o da promoção automática”.

Num estudo sobre o que muda quando se altera a forma de organizar os tempos espaços da escola, Freitas (2004, p. 1) considera que a despeito do desencanto pós-moderno e seu conformismo, a década de 1990 foi palco de uma grande ênfase nas políticas educacionais forjadas no interior dos movimentos contraditórios. Assim,

Conservadores e liberais juntaram-se em um novo movimento, o neoliberalismo (GAMBLE, 1988) e a um outro campo, progressista e comprometido com as transformações sociais de fundo, coube a oposição [...] As modificações conhecidas como progressão continuada e como ciclos são parte desses embates dos nos 90 e procuram alterar tempos e/ou espaços das escolas, à medida que as propostas políticas neoliberais e progressistas foram adquirindo controle sobre o aparato estatal e necessitaram por em práticas as suas idéias sobre educação (FREITAS, 2004, p. 3).

Freitas (2004, p. 3) chama atenção para o fato da implantação de ciclos ou progressão continuada se efetivar como política pública e não como simples experimentos: “Note-se que a implantação destas, se dá como política pública e não como simples experimentos, sendo usualmente políticas de rede”. Assim considerando, divide as propostas pedagógicas em dois grandes conjuntos: para as experiências implantadas que têm um viés

liberal, Freitas utiliza a denominação **progressão continuada** e, para os esforços de superação desta visão liberal, utiliza o termo **ciclos**.

CAPÍTULO III

O PERCURSO NA CONSTRUÇÃO E BUSCA DO CONHECIMENTO SOBRE OS CICLOS EM MATO GROSSO DO SUL

Pretende-se com este capítulo relatar o caminho traçado na busca do conhecimento sobre a implantação do sistema de ciclos em Mato Grosso do Sul.

O conhecimento do objeto pormenorizadamente não será suficiente se não reconstituir a história de sua constituição, aquilo que lhe deu forma e o difundiu como política pública. Trata-se, portanto, de compreender o Ciclo, a ‘ sua gênese, i.e., o contexto histórico e a realidade que lhe produziu e lhe atribuiu significado, sem perder de vista que é real aquilo que é criado e desenvolvido em determinado lugar como parte de uma totalidade, portanto síntese de múltiplas determinações. As ações culturais, intelectuais e sociais, *lócus* das ações educacionais nascem do processo e da vida dos sujeitos concretos, da mesma forma que refletem o modo como estes sujeitos atuam e como produzem os bens materiais necessários a sua subsistência, prestam serviços e desenvolvem atividades considerando os limites, pressupostos e condições materiais de existência, independente de sua vontade. (Cf. Marx, 1976, p. 36)

A globalização, fenômeno mundial causa conseqüências graves para, os países endividados, como “o desemprego, os baixos salários, marginalização de amplos setores da população, cortam-se os gastos e muitos benefícios conquistados na área do bem-estar social são cancelados” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 27). Em síntese, estabelece-se um momento de crise do capital e do Estado e a necessidade de se estabelecer políticas para sua recuperação.

Neste contexto, o setor educacional também sofre os efeitos decorrentes das medidas regulamentadas, uma vez que as políticas sociais, de educação como políticas públicas que partem do Estado e são implementadas numa determinada realidade e momento histórico, estão articuladas aos interesses em disputa numa sociedade de classes, atravessadas, portanto, pelo princípio da totalidade uma vez tratar-se da relação entre infra-estrutura e superestrutura.

Para Marx (1980, p. 82-3) as relações jurídicas e as formas do Estado não se explicam por si mesmas e, sim nas condições materiais de existência. Os homens estão inseridos em relações determinadas, para a produção da sua própria existência, guiados pela necessidade. Essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas⁶⁵ materiais, cujo conjunto constitui a estrutura econômica da sociedade (Cf. MARX, 1980, p.82-3). Se a estrutura econômica da sociedade é a infra-estrutura, a base real sobre a qual se eleva a superestrutura jurídica e política à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência, “[...] a vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 1980, p. 82-3).

Já a superestrutura é considerada por Marx (1980), como a parte da sociedade que contém as idéias, as instituições e as atividades que sustentam a estrutura de classes da sociedade - o Estado, as instituições legais, a estrutura familiar, espiritual, as diversas formas de arte e cultura.

De acordo com Cury (1986, p. 13), considera-se a realidade social e a sociedade como um todo, em seus múltiplos aspectos e espaços, “[...] como efetivo espaço de luta de classes, no interior da qual se efetua a educação”. Nestes termos, depreende-se do pensamento marxiano que o Estado seja parte da superestrutura determinada pela base econômica, ou de sua infra-estrutura, sendo, portanto, uma estrutura de poder, que concentra, resume e põe em movimento a força política da classe dominante. Essa concepção de Estado Marxiana se clarifica, quando se analisa a célebre frase do Manifesto Comunista: “O executivo do Estado Moderno nada mais é do que um comitê para administrar os assuntos comuns de toda burguesia” (MARX e ENGELS, 1951, p. 1).

Engels (ENGELS, 1979, p. 48) expressava a idéia de que a força de coesão da sociedade civilizada é o Estado, que foi em todos os períodos, o Estado da classe dominante, portanto, máquina repressora da classe oprimida trabalhadora.

Sem contrariar a concepção de Estado marxiana, de cuja corrente de pensamento era adepto, Gramsci, amplia a concepção de Estado, que considerava como organismos públicos que têm por função a dominação direta, quer seja no campo da hegemonia⁶⁶ quer seja no uso

⁶⁵ As forças produtivas expressam a posição do homem com relação às coisas e as forças da natureza utilizadas para a criação de bens materiais ou, forças de produção, essencialmente a capacidade de certa sociedade, de produzir, capacidade que é função tanto dos conhecimentos científicos do aparelhamento técnico, da própria organização do trabalho coletivo. (ARON, 1987, p. 140-141)

⁶⁶ Hegemonia para Gramsci expressa o consentimento das classes subalternas à dominação burguesa, apresentado-se como a outra face do poder: a do domínio das consciências e da reprodução da ideologia. A hegemonia de classe dominante pressupõe que esta classe produza seus intelectuais, cuja garantia é garantia o consenso da sociedade. (PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio: Paz e Terra, 1977, p. 32).

da coerção⁶⁷. Os organismos públicos e os organismos privados - os que são ligados à produção e reprodução da hegemonia compõem a sociedade civil. Em sua concepção, a sociedade civil localiza-se na superestrutura da sociedade, embora suas raízes estejam na produção material. Seu papel é a perpetuação das relações de classe e prevenção do desenvolvimento da consciência de classe. (Cf. Gramsci, 1984, p. 150).

Essa concepção de Estado, assumida neste trabalho pode ser representada na famosa e diversas vezes repetida fórmula: sociedade política + sociedade civil= Estado (integral), significando que o Estado representa a hegemonia garantida pela couraça da coerção. Nestes termos, o controle da consciência, assim como o controle das forças produtivas, é uma arena de luta política (Cf. GRAMSCI, 1984, p. 149). Hegemonia assim concebida pressupõe uma combinação clássica da força e do consenso, com certo equilíbrio que impeça um de suplantar o outro, ou conforme Gramsci (1984, p. 116) “[...] procurando obter que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expressos pelos chamados órgãos da opinião [...] os quais por isso, em determinadas situações, são artificialmente multiplicados”

Em relação a Gramsci, “[...] a originalidade do seu pensamento é justamente o novo nexos que estabelece entre economia e política, entre sociedade civil e sociedade política, esferas constitutivas do Estado ampliado” (SIMIONATTO, 2003, p. 12).

Essencialmente voltado para as ações do Estado, Offe contribui com a ampliação das teorias marxistas tradicionais em relação ao Estado. Segundo ele “[...] o estado atua como **regulador** das relações sociais e serviços da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital, mesmo reconhecendo a dominação deste nas relações de classe.” (OFFE, apud HOLFING, 2001, p. 4).

Compreendido dessa forma, o Estado é concebido como **regulador**, e exerce essa função reguladora através das políticas sociais, “A política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura do trabalho não assalariado em trabalho assalariado” (LENHARDT & OFFE, 1984, p. 15). Ao mesmo tempo em que cuida de qualificar a mão-de-obra, o Estado capitalista moderno, na concepção de Offe (1984), através de políticas e programas sociais, procuraria manter certo controle sobre aqueles que não estão inseridos no processo produtivo (Cf. HÖLFLING, 2001, p. 128).

⁶⁷Coerção no sentido Gramsciniano do termo: a ligação entre a infra-estrutura de classes é feita pelos intelectuais que procuram o acordo das massas através da coerção ideológica, que sendo insuficiente para conseguir o consentimento espontâneo das massas, gera-se uma crise política a partir da qual a burguesia utiliza-se dos aparelhos repressivos do Estado e não somente dos aparelhos ideológicos (Cf. GRAMSCI, 1984, p. 116).

A este procedimento Offe (1984, p. 128) chama de “opções de troca” para o capital e para o trabalho, maximizando as possibilidades de inserção de ambas as classes, nas relações de produção capitalista.

Pode-se considerar, a partir dos argumentos teóricos citados, que a relação entre sociedade e Estado, o nível de distanciamento ou aproximação entre diferentes grupos da sociedade e os órgãos públicos, estabelece formas próprias para as políticas planejadas e que, na definição das políticas públicas, estão materializados os conflitos de interesse e os acertos feitos na esfera do poder das instituições do Estado e da Sociedade.

O sucesso ou fracasso de determinada política tem relação estreita com os fatores culturais, historicamente construídos pelos homens na sociedade.

Tal como considerou Marx (1978, p. 116) “[...] concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida.”.

Kosik, (2002, p. 36) assim como Marx, considera que “[...] o ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado”. Nisso consiste a dialética: a superação da abstratividade, que só é possível através do movimento que da parte para o todo e do todo para a parte, confere concreticidade, ou conduz “[...] à subsunção do concreto sob o abstrato [...]” (KOSIK, 2002, p. 39). Isto nos remete à categoria totalidade. Esta categoria deve ser entendida, não como “todos os fatos”, mas totalidade como realidade, como um todo estruturado, no qual ou do qual um fato qualquer pode ser racionalmente compreendido. (KOSIK, 2002, p. 44).

É ainda em Kosik (2002, p. 30-31) que se encontra a expressão “pano de fundo” que segundo ele, “[...] todo homem percebe quando concentra o seu olhar, sua atenção, sua avaliação, a partir de um todo que circunda a ‘coisa em si’ ou a essência oculta do fenômeno manifesto de imediato.” Em outras palavras o real é um todo estruturado cuja tessitura se desenvolve e se cria a si mesmo, bem como cria as suas contradições.

A minuciosa apropriação da matéria, o conhecimento da realidade, assim como o modo e as possibilidades de conhecer a matéria historicamente,

[...] é um processo de apropriação teórica, - isto é, de crítica, de interpretação e de avaliação de fatos- processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos. Essa atividade que revela o conteúdo objetivo e o significado dos fatos é o método científico. [...] O método científico é o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos (KOSIK, 2002, p. 54).

Se há a necessidade de decifrar os fatos, isto significa que o real não se dá de imediato na sua complexidade, nas suas determinações, ele nos aparece apenas na sua aparência. O grande desafio será então, nessa análise, a partir daquilo que é aparência, chegar à essência do objeto de pesquisa. Como evidencia Kosik (2002, p. 15),

[...] A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo daquilo que é [...] a realidade é a unidade do fenômeno e da essência”

Assim como a essência dos fenômenos não se manifesta diretamente, há a necessidade de se descobrir o oculto, mediante uma atividade específica. Neste caso, tem de existir a ciência e a filosofia. A compreensão da estrutura do objeto ou do objeto em si só é possível, mediante uma determinada atividade e a análise da atividade, que é o que possibilita a compreensão desta.

Na atividade de análise deverá ser considerado o que estabelece o acesso à “coisa em si” ou, em outras palavras, vários aspectos ou modos de **apropriação** do mundo pelos homens. O conhecimento representa, segundo Kosik (2002, p. 29).

Um dos modos de apropriação do mundo pelo homem; além disso, os dois elementos constitutivos de cada modo humano de apropriação do mundo são o sentido subjetivo e o sentido objetivo. [...] Estes mesmos sentidos, por meio dos quais o homem descobre a realidade e o sentido dela, coisa, são um produto histórico-social. [...]

O pressuposto (o ponto de partida) para a construção do conhecimento é o real, ao mesmo tempo ponto de chegada porque, de posse de suas determinações, no final do processo é conveniente realizar a síntese do próprio real de onde se partiu, e que no final, se apresentará com muito mais clareza. Neste percurso, identificam-se as categorias que representam as relações mais complexas através da intuição, da percepção, da análise do movimento.

Para Marx (1997, p. 9) “[...] o método de se elevar do abstrato ao concreto é apenas uma maneira de o pensamento apropriar-se do concreto como concreto pensado”. O concreto pensado em Marx é “[...] produto da elaboração conceitual da intuição e da elaboração do sujeito que conhece e pensa o real, e permanece ainda presente no real na condição de sujeito independente, relacionando-se permanentemente com o mundo.” No processo de construção

teórica do real “[...] é preciso que o sujeito, a sociedade, esteja sempre presente como pressuposto”. (MARX, 1997, p. 11).

Para Marx, o homem forma seus próprios sentidos, sua sensibilidade, suas relações sociais num processo dialético: na interação com a natureza (no trabalho) e com o outro homem (na comunicação), num processo integral e universal. (Cf. MARKERT, 2002, p. 198). Dessa forma pode-se então considerar que são os homens, em suas relações com a natureza, o elemento central num determinado contexto e processo histórico.

De acordo com Lefebvre em suas cartas à Martins⁶⁸ (1996, p. 19) “[...] as relações econômicas [vão] mais adiante do que as relações sociais, a cultura, a produção, e que as relações sociais desenvolvem-se mais devagar do que a economia e, que é esta desrelação que desvela o possível do (e no) vivido”.

Assim considerando, a construção de uma nova sociedade, em termos sociais, econômicos e em seus múltiplos aspectos não se realizará “[...] somente pela socialização dos meios de produção, **mas pela socialização da educação e a desconstrução de todos os bloqueios que impedem a cidadania, os direitos, a compreensão e a libertação**” (LÉFBVRE, 1996, p. 19, grifos meus).

No processo real de produção (produção da mais-valia) ou no processo de distribuição e consumo são produzidas e reproduzidas as relações sociais pertinentes e relevantes ao sistema hegemônico. Ao vender sua força de trabalho ao capitalista numa relação de aparente igualdade, o trabalhador perde, pois o salário e a força de trabalho não são equivalentes. Estabelece-se então, uma relação de troca que é desigual já que a força de trabalho produz muito mais do que o salário que lhe é pago.

O processo de equalização das trocas (desiguais em essência, pois desiguais são os que vendem e os que compram a força de trabalho) é uma igualdade consagrada pelas leis, pela tradição, pelas regras, pelo senso comum.

Considerando-se a categoria totalidade, caberia ao Estado garantir que capitalista e operário, cada parte em sua especificidade do processo produtivo (produção, circulação e consumo) capitalista se completassem. O Estado efetivaria seu papel através da legislação, das normas, regras, tradição, cultura e por meio das políticas públicas que implanta e implementa.

Na análise das políticas públicas, entendidas como as entende Höfling, (2001,) Golbert Muller, (1987) “estado em ação”, é o Estado implantando um projeto de governo,

⁶⁸ Carta de Henry Lefebvre a José de Souza Martins, em 28.11.1977.

através de programas de ações voltadas para os setores específicos da sociedade. Considera-se que as políticas públicas ao darem visibilidade e materialidade ao Estado, possibilitam perceber o desdobramento dessas políticas e, assim, estudar os desdobramentos políticos e as implicações concretas das ações do Estado, de modo que são compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado. (Cf. HÖLFLING, 2001, p. 31)

Políticas públicas sociais são neste trabalho entendidas

[...] como as ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio para a redistribuição dos benefícios sociais visando as desigualdades estruturais pelo desenvolvimento socioeconômico. (HÖLFLING, 2001, p. 31).

Neste sentido, “[...] educação deve ser entendida como uma política social, uma política de corte social e, de responsabilidade do Estado mas não pensada somente por seus organismos” (HÖLFLING, 2001, p. 31)

Neste trabalho, estabeleceu-se para um primeiro momento a seleção e análise da legislação nacional e estadual que regulamenta o sistema de Ciclos, priorizando as que foram editadas entre 1998 e 2002. Uma segunda etapa, concomitante a primeira e permeando todo o desenvolvimento da pesquisa, fez-se o estudo das concepções de Estado, Governo, Poder, Políticas públicas, Sociedade Civil, Superestrutura e Infra-estrutura, com o objetivo de formar a base teórica capaz de sustentar e dar um rumo às análises pretendidas e em curso.

Um terceiro momento foi reservado para levantamento de dados relativos a economia, a política e a educação no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, visando a compreensão do contexto de implantação do Ciclo, através da reconstrução fundamentada na bibliografia de História e História da Educação, buscando explicações para a política educacional atual e para compreensão do objeto, como síntese de múltiplas determinações.

O quarto momento foi reservado para o levantamento de dados quantitativos relativos à matrícula aprovação, reprovação e evasão de alunos no Ensino Fundamental, além de dados relacionados ao número de escolas Cicladas, número de turmas e dados sobre a evolução das matrículas nas séries e nas etapas do ciclo e os gastos com educação no Brasil em Mato Grosso do sul.

Um quinto momento foi estabelecido para a realização das entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos selecionados, gravadas em fita-cassete e para a transcrição das gravações, cujas informações são utilizadas a partir do Capítulo IV.

O último momento ficou reservado para análise e tratamento dos dados e produção do texto da Dissertação.

Para a pesquisa de documentos e legislações, as fontes foram as publicações do Diário Oficial da União e Diário Oficial do Estado, originais ou em cópias xerocopiadas, arquivos e publicações do MEC e SED/MS, nos vários anos. A pesquisa bibliográfica dependeu de levantamento preliminar nas publicações do EPECO, da ANPED e nas produções de Teses de Doutorado produzidas pelas Universidades brasileiras, principalmente nos arquivos da Universidade Federal de São Paulo (FEUSP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Considerou-se importante no processo de análise, artigos de jornais, revistas impressas e *on line* que traziam artigos sobre o Ciclo e os periódicos de educação, como Educação e Pesquisa da USP, Cadernos da CEDES da Unicamp e Educação e Sociedade-CEDES de Campinas, Revista Enfoque (*on line*). Vários sites da Web foram acessados para pesquisa on line, destacando se: <<http://www.artnet.com.br/Gramsci>>; <<http://www.unicamp.br/neep>>; <<http://www.ibege.gov.br/ence>>; <<http://www.mec.gov.br/inep>>; <<http://www.usp.br/fe>>.

Os dados quantitativos foram pesquisados junto ao Setor de Estatística da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), INEP/MEC e Instituto de Pesquisa Agrícola Aplicada (IPEA) e, alguns dados da política partidária junto a Assembléia Legislativa do Estado de Mato Grosso do Sul e Tribunal Regional Eleitoral.

Além da análise documental, optou-se pela entrevista semi-estruturada com técnicos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul que estavam em exercício no ano de implantação dos ciclos (1998) e os que estão em exercício atualmente, com o objetivo de perceber a partir do discurso dos técnicos, porque os ciclos foram implantados da forma como o foram e qual a avaliação que se faz hoje dos ciclos, considerando a urgência e verticalização da implantação, conforme se explicita no próximo capítulo.

Estabeleceram-se como critérios de seleção dos sujeitos, os que atuavam no setor específico do Ensino Fundamental no ano de implantação (1998) e autor do Projeto TAL—Travessia Arte e Letramento - implantado em alguns Municípios do Estado como experiência,

tido tanto pelos sujeitos da pesquisa como pelo que deixa implícito na Resolução SED 1.222⁶⁹ que regulamenta o sistema de ciclos, como a fase embrionária do ciclo e, os atuais, responsáveis pelo processo de implementação, avaliação e decisão sobre os rumos do Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul em 2005, em termos de organização para o próximo ano letivo.

A entrevista semi-estruturada, (roteiro anexo) como procedimento utilizado foi o principal instrumento de coleta de dados sobre a implantação dos Ciclos em Mato Grosso do Sul, concordando com Zago (2002, p. 292), quando considera que “[...] a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa freqüentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia”.

De acordo com André (1995), a escolha da técnica entrevista possibilita documentar o não documentado, além de permitir a captação imediata da informação desejada: “A grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]” (LÜDKE & ANDRÊ, 1995, p. 32)”.

Ainda quanto à opção pela entrevista semi-estruturada pode-se dizer que possibilita menor interferência do entrevistador e possibilita aos sujeitos a estruturação e organização do pensamento para a narrativa da forma como lhes for conveniente.

A escolha do tipo de entrevista não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações e buscar as estratégias apropriadas para respondê-las (Cf. ZAGO, 2002, p. 294).

Assim sendo, muitas respostas às questões que se apresentam na fase de coleta de dados vão sendo encontradas na prática concreta e na dinâmica que o pesquisador vai dando ao seu próprio trabalho. A relação que se estabelece nesse processo, é dialética porque considera a realidade social identificada no trabalho de campo e o referencial adotado para interrogá-la (Cf. ZAGO, 2002, p. 292).

O referencial teórico que tem sido estudado ao longo da pesquisa, tentando navegar na bibliografia sobre o tema ciclos no ensino fundamental, tem privilegiado algumas tensões consideradas especialmente significativas no mundo atual, mergulhado em conceitos como globalização, neoliberalismo, multiculturalismo, desenvolvimento tecnológico, modernização do Estado, entre outros.

Neste contexto, a organização do Ensino fundamental em Ciclos tem sido considerada como parte da política educacional voltada para a superação do persistente

⁶⁹ A Resolução SED 1.222/89 estabelece que alunos egressos do Projeto Tal poderiam ser matriculados no Ciclo II da nova estrutura curricular.

problema educacional que é o fracasso escolar e também para se contrapor a organização secular do ensino em série⁷⁰.

3.1 Quem são e de onde falam os sujeitos da pesquisa

A primeira entrevistada é graduada em Pedagogia. Exerceu o cargo de Coordenadora Geral de Educação da Secretaria de Estado de Educação, em 1997. Em 1998, no período de implantação dos Ciclos era a Superintendente de Educação na Secretaria de Estado de Educação. Essa Superintendência era responsável pela gestão pedagógica da Educação Básica, portanto pelo planejamento, implantação e avaliação dos Ciclos como forma de organização do Ensino Fundamental.. Retornou à sua lotação original de Coordenadora Pedagógica em uma Escola Estadual. Atualmente é Técnica do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. No momento da entrevista a professora estava respondendo pela Secretaria do CEE/MS. Será considerada como o Sujeito 01 da pesquisa = S1.

A segunda entrevistada é graduada em Pedagogia com especialização em Fundamentos da Educação e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/MS. Exerce atualmente o cargo de Gestora do Ensino Fundamental na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, sendo, portanto, a responsável pelo planejamento, implementação e avaliação dos ciclos nas Escolas da Rede Estadual de MS. Exerce atividades na área educacional há 20 anos, sendo que no cargo atual conta com um 01 ano de serviço. Quando os ciclos foram implantados já trabalhava na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, no Setor de Formação Profissional. No momento da entrevista a professora estava em pleno processo de avaliação dos ciclos no Ensino Fundamental, cujo encerramento e definição para 2005 estariam prontas até o mês de novembro. Será considerada como o Sujeito 02 da pesquisa = S2.

Ambas foram entrevistadas no mesmo dia, nos seus locais de trabalho - CEE e SED, respectivamente, em horários diferentes, agendados antecipadamente por telefone. Inicialmente procurou-se marcar as entrevistas, ouvindo o S1 e depois o S2, pela própria

⁷⁰ O primeiro grupo escolar foi construído em São Paulo em 1893, conforme o modelo criado na Inglaterra em 1870. Ele instituía a idéia de série e a classificação das turmas — e foi fortemente atacado pelos mestres da época., acostumados ao ensino multisseriado. Afinal, a autoridade saía do professor para a escola, surgia a figura do diretor e o trabalho docente Um século depois, quando o Ensino Fundamental está quase universalizado e vivemos numa sociedade que valoriza cada vez mais a informação e a análise, os ciclos podem representar um passo tão grande quanto aquele.

trajetória de cada uma e envolvimento com a implantação e com a avaliação e rumos do ciclo respectivamente. Isso não foi o que ocorreu devido ao horário de trabalho e outros compromissos das entrevistadas. Dessa forma a entrevistada S2 foi ouvida de manhã e a entrevistada S1 no período da tarde e embora essa inversão não tenha prejudicado o resultado final das entrevistas, acredita-se que se fosse o contrário, poder-se-ia explorar melhor o aspecto atual da avaliação dos ciclos e de seu rumo para os próximos anos letivos, porque já se tornaram conhecidos, novos dados sobre sua implantação.

O ato de transcrever as entrevistas exigiu cuidado redobrado para manter-se no texto escrito a íntegra das falas gravadas, visando garantir o registro do que de fato haviam dito. Esse processo implica manter os vícios de linguagem e repetições e assim procedeu-se na utilização das citações de trechos da entrevista no corpo do trabalho.

Na entrevista com S1 ocupou-se uma sala isolada da interferência típica do local de trabalho, tais como, vozes, telefone, interrupções etc. o que não foi possível com a entrevista do S2, devido a própria organização da SED com Gestor e Técnicos ocupando a mesma sala, ambiente amplo onde captou-se nas gravações, ruídos e sons de vozes, telefones e algumas interrupções que interferiram na compreensão de algumas respostas no momento da transcrição.

Por fim considere-se a chamada relação de forças do trabalho que segundo Orlandi (2002):

O lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse o aluno [...] Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses lugares, que se fazem valer na 'comunicação'. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno.

É assim que as relações de produção estão presentes nos discursos – lugar de constituição dos sujeitos, de constituição do próprio discurso e de seu processo de significação. É preciso considerar, conforme explica Orlandi (2002, p. 41-42) que,

Na análise do discurso, não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. [...] o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não 'brota' do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. [...] Desse modo é que acreditamos que um sujeito na posição de professor de esquerda fale "x" enquanto o de direita fale 'y". O que nem sempre é verdade. Não é no dizer em si mesmo que o sentido é de esquerda ou de direita, nem tão pouco pelas intenções de quem diz. É preciso referi-lo às suas condições de produção, estabelecer as relações que ele mantém com sua memória e

também remete-lo a uma formação discursiva – e não outra- para compreendermos o processo discursivo que indica se ele é de esquerda ou de direita. Os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas.

Depreende-se daí que tudo o que é dito pelos homens é determinado pelo contexto ideológico, sendo o trabalho da ideologia para Orlandi (2002, p. 46): “[...] produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência [...]. É a ideologia, condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”.

Ao contrário de Orlandi, para quem a ideologia “produz evidências”, sendo a ideologia condição para constituição dos sujeitos, em Marx e Engels, o que a ideologia faz é colocar os homens e suas relações de cabeça para baixo, como ocorre com a refração da imagem numa câmara escura. Metaforicamente, essa inversão da imagem, isto é, o “[...] descer do céu para a terra em vez de ir da terra para o céu, representa o desvio de percurso que consiste em partir das idéias para se chegar a realidade (MARX & ENGELS, 1966, p. 4).

Interpretando Marx, pode-se dizer que ideologia é o mascaramento da realidade social. Ao tomar como ponto de partida para elaboração de sua teoria a crítica ao sistema capitalista e o respectivo desnudamento da ideologia burguesa, pode-se considerar que a ideologia a que se refere é especificamente a ideologia da classe dominante (Cf. BRANDÃO, 1995, p. 21).

Como resultado do percurso teórico-metodológico aqui relatado, o próximo capítulo será construído a partir das falas dos sujeitos da pesquisa e da análise de documentos oficiais sobre a implantação dos ciclos no ensino fundamental, na rede escolar estadual de Mato Grosso do Sul, dialogando com a história na tentativa de articular o texto e o contexto para tecer um “pano de fundo” que permita a compreensão das políticas de educação como resultado e consequência das relações Estado/sociedade. Os elementos que emergem das falas, dos documentos, das intencionalidades serão articulados ou não, às políticas de educação.

CAPÍTULO IV

CICLO: RESPOSTA AO FRACASSO ESCOLAR EM MATO GROSSO DO SUL

Neste Capítulo busca-se identificar e analisar o movimento que resultou na implantação do sistema de ciclos no Ensino Fundamental nas Escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul.

4.1 A cidadania começa na Escola (1996) e Escola Guaicuru: Vivendo uma nova lição (1999) – Programas de Educação de dois Governos: o movimento, da educação em Mato Grosso do Sul.

Mato Grosso do Sul implantou o sistema de organização do ensino fundamental em Ciclos no momento em que o País passava por uma série de reformas na área econômica, educacional e de Reforma do Aparelho do Estado, além de receber forte influência dos organismos internacionais que propunham a partir de Conferências Mundiais, - a exemplo da que ocorreu em 1990 em Jomtien denominada: Conferência Mundial de Educação para Todos, dar início a um grande esforço para **satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** dos indivíduos e comunidades. .

Em Mato Grosso do Sul, a instituição e organização curricular em Ciclos no Ensino Fundamental nas Unidades da Rede Estadual de Ensino, foram regulamentados pela Resolução SED nº 1.222 de 10 de fevereiro de 1998. O ato foi editado pela Secretaria de Estado de Educação, Maria de Lourdes Maciel, no último ano do Governo de Wilson Barbosa Martins, o que em princípio, sugere uma implantação emergencial e verticalizada, considerando que não estava prevista a implantação dos Ciclos ou reorganização do tempo escolar, no documento denominado **Princípios Norteadores: A Cidadania Começa na Escola**. Este documento contém que contém “**as linhas norteadoras da Política Educacional a serem desenvolvidas nos anos de 95/98**”, conforme apresentação do

Secretário de Estado de Educação, Aleixo Paraguassú Neto, que dirigiu a pasta no início do mandato do então Governador.

Ressalte-se que no Governo de Wilson Barbosa Martins, não foi elaborado o Plano Estadual de Educação nos moldes elaborados por governos anteriores, sendo os Princípios Norteadores: A Cidadania Começa na Escola, o documento equivalente ao Plano.

Outro fator que evidencia a idéia de emergência e verticalização na decisão de implantação dos Ciclos é não ter havido um processo de discussão com a sociedade civil, da qual participassem os sujeitos interessados e envolvidos no processo educacional, portanto, foi uma decisão que partiu da cúpula governamental e sem consulta prévia ao órgão normativo do Sistema de Ensino de MS, Conselho Estadual de Educação, conforme se constata na fala de um dos sujeitos da pesquisa.

No documento “Princípios Norteadores: A cidadania começa na Escola” (1996, p. 13), que contém as linhas norteadoras da política educacional do Governo de Wilson Barbosa Martins (1995-1998) consta que:

[...] o documento foi elaborado a partir das discussões realizadas pelos diferentes segmentos da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, reflexo das necessidades e propostas de Educação emanadas do órgão central e das diversas Unidades Escolares que compõem a rede das Escolas Públicas.

Assim, depreende-se que as ações planejadas atendem as aspirações dos “diversos segmentos” que participaram das discussões e ao mesmo tempo, atendem às “necessidades e propostas da educação” emanadas do órgão central e das diversas Unidades Escolares e podem ser elencadas como consta no documento norteador:

[...] a construção da Escola Pública de Qualidade - um dos espaços de exercício da cidadania [...], e para que se consiga cobrar responsabilidade e encontrar alianças possibilitadoras das ações necessárias **far-se-ão esforços no sentido de: a) Reorganizar o Sistema de Educação do Estado; b) Promover a valorização do Profissional da Educação; c) Universalizar o acesso à Escola Pública.** (MATO GROSSO DO SUL, 1996, p. 19-21, grifo do autor).

Consta ainda desse documento que a nova qualidade proposta para a educação fundamenta-se nas seguintes concepções:

O Homem é concebido como um ser histórico, que se modifica na medida que interage com a realidade, transformando-a e sendo por ela transformado [...];

A Sociedade pretendida tem como enfoques principais a minimização das desigualdades sócio-econômicas e da elevada concentração de renda, criando-se para isso mecanismos de participação democrática que não expressem apenas pleito eleitoral.

A Educação deve garantir a disseminação do conhecimento aos indivíduos com vistas à produção de um conhecimento contemporâneo que reflita as reais necessidades da sociedade presente.

A Escola é a instituição formalmente necessária para a criação e disseminação do conhecimento e sua reelaboração na perspectiva de instrumentalizar o aluno para análise de sua realidade. (MATO GROSSO DO SUL, 1996, p. 23-24, grifo nosso).

Dessa forma, considera que para efetivação das mudanças sejam tomadas “[...] medidas extremamente complexas e concomitantes”, assim listadas:

a) Formação de Professores [...] é fundamental o caráter permanente da formação [...] Além disso, deve ser assegurada em serviço a capacitação permanente, partindo da experiência vivida do docente [...]; b) o Currículo da Escola - o quê e como ensinar. [...]. A reflexão sobre a fragmentação, prática concretizada nos conteúdos e programas da maioria das escolas brasileiras, é importante, pois sem dúvida interfere diretamente no cotidiano da vida dos alunos [...] É preciso portanto [...] ter uma atitude interdisciplinar, e ter uma mudança de concepção de ensino; exige uma ruptura com a estrutura de ensino secular, que tinha como fundamento o isolamento das disciplinas. (MATO GROSSO DO SUL, 1996, p. 23-24).

O QUADRO II, abaixo, ilustra as propostas de ação para cada um dos “esforços” previstos no documento de 1996.

QUADRO II - AÇÕES PREVISTAS PARA O PERÍODO DE 1995-1998 GOVERNO WILSON BARBOSA MARTINS

<p>A) REORGANIZAR O SISTEMA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar formas de gestão escolar, fortalecendo o processo democrático de gestão da escola pública, como a eleição de diretores, existência de colegiados escolares, estímulo às organizações estudantis e garantia de repasse de recursos financeiros; • Criar mecanismos de modernização administrativa para a efetiva racionalização dos serviços e descentralização das decisões da educação; • Investir na criação de parcerias entre municípios e estado num programa de co-responsabilidade para a melhoria do ensino público; • Articular o processo de planejamento educacional com o projeto político pedagógico das unidades escolares; <p>Intensificar a construção de parcerias com instituições, possibilitando a participação da sociedade no processo de repensar e viabilizar a escola pública.</p>
---	--

(Cont.)

B) PROMOVER A VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão e atualização do Estatuto da Carreira dos Trabalhadores em Educação, visando: • Implantação do Plano de Cargos e Carreiras; • Uma política de capacitação dos profissionais; • Garantia de salário compatível com a importância da carreira do magistério; • Ingresso na carreira do magistério exclusivamente pela docência; • Estímulo à produção científico-docente, principalmente através do incentivo à participação em cursos de pós -graduação “<i>lato-sensu</i>”
C) UNIVERSALIZAR O ACESSO À ESCOLA PÚBLICA	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento da demanda escolar; • Adequação da rede física para atendimento à demanda; • Equalização das oportunidades educacionais através de serviços oferecidos em parceria com as empresas e ou instituições públicas e privadas; • Apoio aos trabalhos propostos por organizações da sociedade civil no trabalho com minorias que estão à margem do sistema; • Adequação da oferta de vagas para a educação básica com garantia de permanência
D) IMPLANTAR O PROCESSO DE AVALIAÇÃO SISTÊMICA	<ul style="list-style-type: none"> • Que torne possível a intervenção e o necessário redimensionamento de gestão e acompanhamento permanente da execução da política educacional.

Fonte: Quadro elaborado por mim a partir do estudo dos Princípios Norteadores: A cidadania começa na Escola. MS: SED, Fevereiro de 1996.

Vê-se dessa forma que algumas medidas são previstas em relação a fragmentação das disciplinas concretizadas nos conteúdos e alusão à necessidade de uma atitude interdisciplinar e até em “ruptura com a estrutura de ensino secular”, donde poderia se depreender que além do sistema disciplinar, se falasse também do sistema igualmente secular que é a organização do ensino em séries, entretanto, parece não ser esse o sentido do texto.

Em relação a Educação Básica o documento prevê melhorias significativas desse nível de ensino, desencadeando através do Programa de Revitalização da Escola Pública de Mato Grosso do Sul – PRÓ-ESCOLA, as seguintes ações:

[...] **organização de Oficinas Pedagógicas** com o objetivo de oferecer formação continuada para os professores da Rede Estadual. Serão criadas 15 oficinas, em municípios estrategicamente localizados, que comporão os pólos; b) **reformulação do ensino noturno**, com o objetivo de repensar e avaliar o perfil do professor e do aluno trabalhador [...]; c) **Implementação do Projeto TAL** – (Travessia, Arte e

Letramento)⁷¹; d) **Implantação do Projeto INTERNET** (MATO GROSSO DO SUL, 1996, p.38-39)

Estavam previstas ainda, ações para atendimento à Educação Rural, Educação Escolar Indígena, Educação Especial: repensando a deficiência à luz de uma nova proposta: Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio e Educação à Distância.

Mesmo sem nenhuma referência à reorganização dos tempos escolares ou de reformulação da forma de organização curricular do Ensino Fundamental em documentos anteriores, em 1998 é implantado o sistema de Ciclos através da Resolução SED nº 1.222 de 10/02/1998 na maioria das Escolas da Rede Estadual, o que reforça o caráter emergencial e verticalizado já mencionado neste capítulo é a vinculação dessa implantação com outros elementos, cujos nexos busca-se construir nesta pesquisa.

Num trecho da entrevista com o Sujeito 1 consta que:

Em 97 nós estávamos vivendo na verdade a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que é de 1996. Então era aquele entusiasmo de entender aquela norma e aquele entusiasmo para poder utilizar os dispositivos dessa norma e enxergar um novo horizonte para a alfabetização que sempre foi um desastre em Mato Grosso do Sul. Então, a partir do mês de outubro de 1997 nós desencadeamos dentro da Secretaria, estudos que pudessem nos dar um rumo para as propostas que deveríamos implantar neste último ano da gestão da Maria (refere-se a Maria Maciel- Secretária de Educação da época), que era 98. Uma das propostas que nós enxergamos principalmente para as séries do ensino fundamental [...] Foi a implantação do ciclo como nova forma de organização do ensino fundamental (S1, 2004).

Questionada sobre o ano em que se deu essa decisão, se 98 mesmo, a resposta foi de que “[...] não, no final de 97 que até então as legislações não previam [...] Desde 95, estava em funcionamento na rede estadual de ensino, um projeto específico chamado Projeto TAL, esse projeto era desenvolvido em 8 escolas do Estado – era um projeto piloto” (S1, 2004).

A mesma entrevistada explica o que foi o Projeto TAL – Travessia Arte e Letramento, nos seguintes termos:

O projeto TAL, quando eu estava na Coordenadoria Geral de Educação e fui eu mesma no início do governo do Dr. Wilson que implantei esse projeto. Quando

⁷¹ Trata-se de um Projeto implantado em algumas Escolas da Rede Estadual, assim considerado nos Princípios Norteadores: Travessia de um ambiente onde os procedimentos tradicionais colocam a alfabetização como pré-requisito para aquisição da leitura e da escrita, para outro, de Letramento que, num contato íntimo com os mais variados textos, possibilita uma reflexão da língua escrita, levando as crianças a compreenderem bases alfabéticas e, conseqüentemente, tornarem-se leitores e escritores competentes. O fazer pedagógico será dinamizado pela Arte, este vasto campo do conhecimento humano, certamente o mais misterioso e belo de todos. (MATO GROSSO DO SUL, 1996, p. 38-39).

chegou 97 o que é que nós fizemos (pausa) Nós aproveitamos...**É fizemos uma avaliação desse projeto** enquanto um novo modelo pedagógico para as séries iniciais e **ai entendemos ser a continuidade desse projeto [...] ser o Ciclo implantado na rede estadual. [...] ele foi implantado em 1998 em todas das unidades escolares da rede estadual de ensino... nós tivemos uma Resolução a 1.222, não me lembro o ano...(S1)** (grifos meus)

A segunda entrevistada, mesmo divergindo quanto ao ano de início, também se refere ao mesmo projeto como sendo o piloto dos ciclos, quando diz:

[...] nós tivemos em 96 um projeto piloto da SED que foi chamado Projeto TAL – Travessia, Arte e Letramento. Esse projeto foi em 96 [...], ele buscava realmente estar buscando (sic), ele buscava a superação da fragmentação dos anos iniciais do ensino fundamental [...] Ele é o piloto de centrar o conhecimento da criança na leitura e na escrita. Ele se estendeu para 8 escolas em 5 Municípios do Mato Grosso do Sul. Teve um bom resultado, ta (S2, 2004).

A Resolução SED nº 1.222 de 10 de fevereiro de 1998 estabelece em seu Artigo 1º: “Fica instituído o Ensino Fundamental, com duração de 09 (nove) anos, devendo o seu currículo ser desenvolvido em 03 (três) Ciclos com 03 (três) anos cada um”. Nos Artigos 2º e 3º da Resolução mencionada, a Secretaria de Educação definiu a forma de implantação gradativa dos 03 (três) Ciclos, exceto o Ciclo I, implantado de forma imediata no ano de 1998.

Definiu-se o Ensino Fundamental em 9 (nove) anos contínuos como um grande ciclo envolvendo crianças e adolescentes. Articulou-se esse longo tempo de nove anos em ciclos de idade de formação menores, de três anos cada um. Incluiu-se no Ensino Fundamental as crianças que completarem seis anos até 31 de dezembro, sendo assim definidos os critérios, nos termos do Artigo 4º:

A matrícula inicial nos ciclos do Ensino Fundamental obedecerá aos seguintes critérios: I - No ciclo I, o aluno que completar 06 (seis) anos até 31 de dezembro; II- No ciclo II, o aluno que completar 09 (nove) anos até 31 de dezembro; III- No ciclo III, o aluno que completar 12 (doze) anos até 31 de dezembro

A implantação do Ciclo no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul estava condicionada a três critérios que deveriam ser atendidos pelas Unidades Escolares, que são, nos termos do Artigo 5º:

I – ter no seu corpo docente professores concursados para a Educação Pré-Escolar ou professores concursados de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental que estavam atuando na Educação Pré-escolar; (Grifo nosso)

II - ter disponível, no mínimo uma sala de aula para a realização de estudos de recuperação, de forma paralela ao período letivo em que o aluno foi matriculado;

III - ter Coordenador Pedagógico no seu corpo técnico.

O critério previsto no Inciso I do Artigo 5º estava relacionado com a abertura para matrícula de crianças com 05 (cinco) anos de idade no Ciclo I, que passaria a atender alunos da Educação Pré-Escolar. Essa etapa da Educação Básica, **a partir daquele momento seria desativada na Rede Estadual**, independente da implantação do Ensino Fundamental em Ciclos, conforme determinava o Artigo 6ª (p. 2) da Resolução já mencionada, nos seguintes termos: “Art. 6º. A Unidade Escolar, independentemente da implantação do Ensino Fundamental, em Ciclos, solicitará a desativação da Educação Pré-Escolar”.

Os ciclos em Mato Grosso do Sul mesmo com as alterações feitas anualmente, manteve uma lotação para os professores que possibilitou aos alunos terem aula com um professor titular, um professor de Língua Estrangeira Moderna, um professor de Educação Física e o acompanhamento sistemático de professor de Recuperação Paralela, além de um coordenador Pedagógico lotado para atendimento específico as turmas cicladas.

A inclusão das crianças de 05 (cinco) anos no CICLO I do Ensino Fundamental, contrariou a determinação da LDBN 9.394/96, Artigo 87, § 3º inciso I e da Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 3.987/94, “[...] que estabelecia o mínimo de 06 (seis) anos para matrícula no Ensino Fundamental” gerando uma ilegalidade contestada pelo Conselho Estadual de Educação, (CEE) delineando-se o primeiro embate entre órgão legislativo e executivo do Sistema de Ensino do Estado, na questão dos Ciclos.

Conforme depoimento de uma das entrevistadas, as escolas que não tinham pré-escola e que ficaram sem a implantação de ciclos em 1998 “[...] foi pelo entendimento da escola. A orientação foi de que todas as escolas implantassem o ciclo, independente de ter a pré-escola ou não” (Sujeito 01).

Entretanto, quando se analisam os critérios estabelecidos pelo Artigo 5º Inciso I da Resolução 1.222/SED, depreende-se que a escola deveria ter professores concursados para a Pré-Escola atuando em salas de pré-escola ou professores concursados em pré-escolar atuando de 1ª a 4ª série, o que de certa forma condiciona a implantação dos ciclos a existência do profissional habilitado e/ou concursado para a segunda etapa da educação infantil. Note-se que nesta organização proposta para o Ciclo I as crianças com 5 anos estariam no ensino fundamental e os professores concursados não ficariam sem lotação no seu objeto de concurso.

O Conselho Estadual de Educação tomou algumas medidas e solicitou que a Superintendência de Educação da SED/MS apresentasse justificativa àquele órgão colegiado. A Secretaria de Estado de Educação justifica que fundamentando-se conforme listados no Parecer CEE nº. 111/98/CEEE/MS, cujo Extrato foi publicado no DO nº 4.788, p.9 de 08/06/98.

Plano Nacional de Educação –1997⁷²; nos indicadores do Ensino Fundamental principalmente naqueles que se referem à reprovação nas primeiras séries; nos estudos que demonstram as diferentes oportunidades de acesso ao conhecimento das crianças e que influencia o modo e o processo de como atribuem significados a este conhecimento; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, [...].

Essa justificativa da SED/MS deu origem ao Processo 13/009616/98 datado de 17/04/98, da lavra da Conselheira Ir. Maria Nilda Cavalcante Rangel, em cuja análise da matéria contesta a justificativa nos seguintes termos:

Na realidade, a Resolução/SEDMS nº 1.222/98, ao propor a matrícula no Ciclo I do Ensino Fundamental, de crianças que completem 06 (seis) anos até 31 de dezembro, trouxe para este Ciclo a Pré-Escola, prevista em Lei e tida como anterior ao Ensino Fundamental e não preparou, conforme reza a Lei nº 9.394/96, o professor para vivenciar a filosofia da nova lei, bem como não exigiu da(s) Escola(s) onde o(s) Ciclo(s) fosse(m) implantado(s) uma reorganização curricular, de acordo com as Diretrizes ou Propostas Curriculares do MEC, uma reorganização do Regimento Escolar. Isto é grave para a rede pública estadual, abre brechas para as demais escolas da rede municipal e escolas particulares com conseqüências futuras imprevisíveis. (grifos meus)

Finalizando o Parecer, propõe à Superintendência de Educação/SED/MS, que:

[...] reveja para 1999 as Normas e Diretrizes Estaduais estabelecidas na Resolução SED/MS nº 1.222/98, com relação a inclusão de crianças de 05 (cinco) anos de idade, no 1º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental. Deve, ainda, encaminhar ao Conselho Estadual de Educação/MS a relação nominal dos alunos matriculados com 05(cinco) anos de idade, no 1º ano do CICLO I do Ensino Fundamental, no ano letivo de 1998 nas Escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, para Regularização de Vida Escolar. (MATO GROSSO DO SUL, PARECER, n. 111/98/CEE/MS).

⁷²O Plano Nacional de Educação de 1997 a que a Secretaria de Estado de Educação se refere deve ser a primeira versão Proposta pela sociedade brasileira, ao qual foi apensa, no Congresso Nacional, a proposta da União, uma vez que o Plano Nacional de Educação só foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

O Parecer 111/98/CEE/MS foi aprovado, por maioria, em Sessão Plenária de 17 de abril de 1998, com voto contrário da Conselheira Cleomar Herculano de Souza Pesente, na época, Diretora de Gestão Educacional da SUED/SED/MS, a mesma que assina o Ofício Circular de nº 0041/98 datado de 07/12/98, do Núcleo de Inspeção e Vida Escolar da Diretoria de Gestão Educacional, órgão vinculado à Superintendência de Educação da SED/MS, encaminhando Quadro Demonstrativo, e orientação às Agências Educacionais e Escolas quanto aos **procedimentos a serem adotados para regularização das “possíveis situações ocasionadas pela Resolução/SED 1.222, de 10/02/98”**. As situações que demandavam regularização eram: **“lacuna escolar, antecipação de escolaridade e aproveitamento de estudos”**. (MATO GROSSO DO SUL, OFICIO CIRCULAR Nº 0041 DE 07/12/98, grifo nosso).

Considera-se importante salientar que a Assembléia Nacional Constituinte, que culminou com a Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, conseguiu grande mobilização popular em nível nacional, durante o processo de elaboração e votação onde políticos, sindicalistas, educadores, religiosos, associações classistas ou não, fizeram fortes pressões e *lobbies* visando a aprovação das garantias individuais e sociais dentre as quais estava incluída a educação. A Constituição Federal/1988 aprovou em seu texto final a garantia de “[...] ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Inciso I Art. 208).

Quando a SED/MS implantou os Ciclos estava em vigor a Emenda Constitucional nº 14/1996 **restringindo a obrigatoriedade do Estado ao ensino fundamental na faixa regular** (Emenda ao artigo 208)⁷³ e a função redistributiva da União, a assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Emenda ao artigo 211)⁷⁴ A Emenda Constitucional nº 14/1996 dá nova redação ao Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Essa Emenda estabelece ainda,

⁷³ Emenda Constitucionais 14, de 1996: “Art. 2º é dada nova redação aos incisos I e II do Art. 208 da Constituição Federal nos seguintes termos”: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do Ensino Médio.

⁷⁴ - Emenda Constitucionais 14, de 1996: Art.3º- É dada nova redação aos §§ 1º e 2º do Art. 11 da Constituição Federal e nele são inseridos mais dois parágrafos, passando a ter a seguinte redação:

Art. 211 [...], § 1º A União organizará o seu sistema federal de ensino e dos territórios, financiará as instituições públicas federais e exercerá em matéria educacional, função redistributiva e supletiva de forma a garantir equalização e oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; § 3º Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino fundamental e na educação infantil; § 4º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio;

os parâmetros para a elaboração da Lei 9.424/96 que regulamenta o Fundef, desde 24 de dezembro de 1996 e determina que a vigência da mesma será em 1º de janeiro de 1997 (Art. 16). Na impossibilidade de implantação do Fundef em janeiro de 1997, o Artigo 1º definia sua implantação nos seguintes termos:

É instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, o qual terá natureza contábil e **será implantado, automaticamente, a partir de 1º de janeiro de 1998.** (BRASIL, DO nº 250–Seção I, grifo nosso).

A hipótese que formula-se neste trabalho é de que existe uma relação estreita entre a desativação da Educação Pré-Escolar e a inclusão de crianças com cinco anos de idade no Ensino Fundamental em Ciclos, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) e sua implantação automática em 1998, mesmo ano de implantação dos Ciclos no Estado de MS. Ao desativar a Educação Infantil e incluir os alunos dessa faixa etária no Ciclo I, foi ampliado o atendimento ao Ensino Fundamental, foco de atendimento do Fundef, cuja distribuição dos recursos aos Estados e Municípios seria feita com base no número de alunos matriculados, sendo em 1998 de R\$ 300,00 (trezentos reais) o valor mínimo anual por aluno, conforme o § 3º, Artigo 6º da Lei 9.424/96.

Essa posição é confirmada em entrevista com o Sujeito 01 que assim se posiciona sobre a relação da desativação da Pré-escola e Fundef:

[...] Na verdade tinha uma intencionalidade política. Toda ação tem uma intencionalidade política: [...] veja bem, tínhamos 543 salas de pré-escola, nós tínhamos um caixa [...] uma finança um tanto comprometida em relação à educação. **Nós precisávamos otimizar recursos e ampliar a capacidade de atendimento ao Ensino Fundamental [...] porque nós estávamos entrando no Fundef que era um fundo que ia assegurar recursos, mas, pra que aluno? [...] para o ensino fundamental [...]** (S1, 2004).

A entrevista possibilitou ainda a informação de que educação infantil significava despesa e não captação de recursos, conforme se observa na fala do sujeito 01:

Criança da educação infantil além de não ser uma responsabilidade nossa, porque a lei não confere essa responsabilidade ao Estado, ela confere ao município, significava uma despesa pra nós e significava a não captação de recursos para o ensino fundamental. Então houve uma intencionalidade política? Houve e não dá pra negar [...] (S1, 2004).

No discurso da entrevistada percebe-se que se considerou a ação da Secretaria de Estado de Educação à época,

Uma ação inteligentíssima [...] ao invés de fechar as salas de pré-escolar, que que nós fizemos?(sic). Trouxemos as crianças de 6⁷⁵ anos para o ciclo, [...] garantimos essa inserção da criança no Ensino Fundamental, negociamos com os Municípios a acomodação das demais crianças na sua educação infantil e recolhemos do Município todo o ensino médio. Então, foi uma ação conjugada no sentido de reorganização pra captação de recurso, claro. (S1. 02, 2004)

No mesmo ano de implantação dos ciclos (1998), porém para entrar em vigor no ano de 1999, em 23 de dezembro de 1998, através da Resolução SED nº. 1.313, a Secretaria de Estado de Educação dispõe sobre o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental organizado em CICLOS, a partir de 1999. Neste documento, o Ensino Fundamental continuou estruturado em Ciclos de 03 (três) anos letivos cada um, com a implantação gradativa para todos eles. A diferença em relação a regulamentação anterior está apenas na idade para ingresso do aluno no Ciclo I que passou a ser direito daqueles que completassem 06 (seis) anos até o primeiro dia do ano letivo. Dessa forma, atendeu-se as exigências das

Deliberações do CEE/MS. A partir dessa regulamentação, ficou assim estruturado o sistema de Ciclos:

**QUADRO III – ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS EM MATO GROSSO DO SUL-1999
CICLOS / DIVISÃO CURRICULAR EM ANOS E IDADE MÍNIMA P/IRA INGRESSO**

Sistema de Organização curricular	CICLO I			CICLO II			CICLO III		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Idade p/ ingresso no início do ano letivo (1º dia)	6 anos			Após sondagem, o aluno será enturcado em um dos anos letivos do Ciclo, segundo as competências apresentadas. O aluno recebido por transferência será classificado					

Fonte Elaborado por mim a partir da Resolução /SED nº 1.313, de 23/12/98- (Art. 3º e 5º parágrafos 1º e 2º e Art. 6º) publicada no D.O nº 4.925, p. 12 de 28/12/98

⁷⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 (Inciso I do § 3º) na verdade, abriu para a possibilidade de matrículas a partir dos 6 anos completos e a matrícula na rede estadual de MS incluía crianças de 5 anos, que completassem 6 até o dia 31 de dezembro do ano em que se matriculasse.

Cumpra esclarecer que antes mesmo das alterações feitas pela Resolução nº 1.313/98, o regime de Progressão Continuada no Ensino fundamental, organizado em Ciclos no turno diurno, das Unidades Escolares da Rede Estadual de MS, já havia sido instituído pela Resolução/SED nº 1.294, de 14 de julho de 1998. No Artigo 2º dessa Resolução a Progressão Continuada é considerada “[...] um regime que permite às escolas desenvolverem seus currículos, dentro de um mesmo nível de ensino, de forma contínua, **sem mecanismos de retenção do aluno**”. (MATO GROSSO DO Sul, 1998, p. 22).

A Secretaria de Educação regulamentou ainda, outros mecanismos de progressão já previstos na LDBN de 1996, através da Resolução/SED nº 1.295, de 14 de julho de 1998 que Fixa normas para a Classificação e Reclassificação dos alunos do Ensino Fundamental e Médio (Escolas Rede Estadual).

Neste instrumento legal, a **Classificação**, é entendida como o posicionamento do aluno em um dos anos do Ensino Fundamental e Médio, que ocorrerá por promoção, por transferência e por avaliação feita pela escola, independente da escolaridade anterior. A **Reclassificação** é considerada o reposicionamento do aluno em ano diferente daquele em curso, tendo como referência a avaliação de competências nas matérias da base nacional comum, conforme a proposta pedagógica da unidade escolar. (SED, Res. 1.295, 1996, Artigos 2º e 4º).

O ano de 1999 foi de mudanças de ordem político-administrativa. Ocorre a posse do Governador eleito José Orcirio Miranda dos Santos e a conseqüente mudança do Secretário de Educação. Assume a Secretaria, o Professor Pedro César Kemp Gonçalves, eleito Deputado Estadual, que depois da posse, se afasta para assumir a SED. O denominado Governo Popular, eleito pra o quadriênio 1999-2002, lança a Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul, em que consta o Projeto político-educacional de Educação da Secretaria de Estado de Educação, denominado: ESCOLA GUAICURU⁷⁶: vivendo uma nova lição.

Neste Projeto, mantém-se a organização em Ciclos e o Regime de Progressão Continuada estabelecido pela Resolução 1.313 de 23/12/98, com a finalidade de garantir a todos o direito público e subjetivo de acesso, permanência, progressão contínua e bem sucedida na Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição.

⁷⁶ Segundo o que consta no Caderno da Escola Guaicuru, nº 01, que traz a Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul – 1999-2002, o termo GUAICURU resgata o processo histórico de constituição do povo sul-mato-grossense. Faz referência aos grupos étnicos “que ocuparam e dominaram, com exclusividade, quase todo o território correspondente ao Mato Grosso do Sul”, dando origem à Nação Guaicuru [...] (SPENGLER, H., *apud* MS/SED, 1999, p. 9).

Entretanto, em 03 de janeiro de 2000, o Secretário de Educação, Pedro César Kemp Gonçalves edita a Resolução SED/ nº 1.401, revogando a Resolução SED/MS nº 1.313 de 23 de dezembro de 1998 e dispondo sobre a nova organização curricular do Ensino Fundamental, a partir de 2000, na Rede Estadual de Ensino. Modifica-se a estrutura anteriormente proposta para o ensino fundamental ciclado e, “[...] institui o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e o currículo organizado em Ciclos. O Currículo do Ensino Fundamental será desenvolvido em 4 (quatro) Ciclos, tendo o Ciclo I a duração de 3 anos letivos e os Ciclos II, III e IV duração de 2 anos cada um”. (Art.1º e 2º).

No Artigo 4º, diferente da regulamentação anterior consta: “O aluno que ao final de cada ciclo não apresentar as competências ao seu prosseguimento será retido no Ciclo e, conforme os parágrafos 1º e 2º: “O aluno retido será enturmado de acordo com sua competência” e “[...] a Progressão dentro do Ciclo é automática”. (MATO GROSSO DO SUL, SED, Res. 1.401/00, DO 5173, p. 7).

QUADRO IV – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO ANO LETIVO DE 2000 – REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Organização Curricular	CICLO I			CICLO II		CICLO III		CICLO IV	
	1º	2º	3º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Duração em anos letivos	6								
Critérios para ingresso	anos								

Nestes anos do Ciclo, o aluno será enturmado de acordo com suas competências, determinadas após avaliação do Conselho de Classe.

Fonte: Organizado por mim a partir da Resolução SED 1.401 de 03/01/2000 – DO 5.173, p.7 04/01/2000

Em 18/12/2000 é editada nova Resolução SED nº 1.452 de 18/12/2000, reestruturando a organização do Ensino Fundamental para o ano 2001, “[...] instituída por meio da Resolução SED nº 1401, de 3 de janeiro de 2000”. (SED/MS, DO. 5.412 de 21/12/2000, p. 10). Conforme o parágrafo 1º do Artigo 1º da Resolução SED 1.452/00, “[...] o Ensino Fundamental, a partir de 2001, terá a duração de 8 (oito) anos, com o currículo organizado por ciclos nos anos iniciais e por série nos anos finais”. Consta do Art. 2º que: “Os anos iniciais do Ensino Fundamental são organizados por Ciclos, sendo Ciclo I e Ciclo II” e, em seu Parágrafo único, que “Cada ciclo terá a duração de 2 (dois) anos letivos, distribuídos em 8 (oito) bimestres”.

QUADRO V - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ANO LETIVO DE 2001 – ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Formas de Organização e duração em anos letivos	ENSINO FUNDAMENTAL							
	SÉRIES INICIAIS				SÉRIES FINAIS			
	CICLO I		CICLO II		5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
	1 ^o ano	2 ^o ano	1 ^o ano	2 ^o ano	5 ^a		7 ^a	8 ^a

Fonte: Elaborado por mim de acordo com estudo da Res. SED/MS. 1.452/00 de 18/12/2000

Para a reestruturação proposta, são mantidos os mecanismos de Classificação e Reclassificação, e conforme o Art. 24 (grifo nosso) “O aluno que ao final de cada ciclo não apresentar os conhecimentos necessários ao seu prosseguimento **será retido no ciclo**”..

Sobre as alterações estruturais realizadas a cada ano percebe-se no depoimento das entrevistadas que o custo dos ciclos impossibilitou a implantação com a qualidade desejada. Num dos depoimentos, consta que:

No Projeto TAL, nós já tínhamos essa estrutura que o ciclo tem até hoje, que é professor de recuperação paralela, professor de educação artística, educação física e professor regente. Esse projeto, ele não foi implantado integralmente na rede pela própria questão de custos e também por outras questões políticas [...] (S2, 2004).

No outro depoimento, contata-se também uma preocupação com o aspecto financeiro e a relação entre a implantação dos ciclos e os custos dessa implantação:

Quando nós estabelecemos o ciclo, nós não só organizamos um outro tempo, mas, nós estabelecemos também alguns mecanismos que viessem facilitar o aprendizado do aluno. O foco era a criança aprender, a criança ter condições de aprender melhor. Então, nós estabelecemos um mecanismo chamado Recuperação Paralela que era a oportunidade de retomada de todos os conteúdos, num outro turno, com outro professor, mas numa situação de articulação permanente com o professor da turma. Instalamos também aulas de Educação Artística e Educação Física e essas questões implicaram em recursos financeiros, porque era mais um professor obrigatório. Quando chegou a época de implantar 5^a a 8^a série, o governo, qualquer que fosse o governo, ele não teria pernas para isso. Então, de 5^a a 8^a série, não precisa pensar que teria outra desculpa, é questão financeira. (S1, 2004).

Em 28 de junho de 2001, foi aprovado no 1^o Congresso Constituinte Escolar⁷⁷, o

⁷⁷ Movimento Escolar que teve o seu lançamento no de 1999, voltado para mobilização da comunidade escolar e da sociedade em geral e com o objetivo de desencadear um amplo debate visando a organização e sistematização de propostas educacionais das escolas públicas da rede estadual de Mato Grosso do Sul. Tornou-se, segundo consta na Introdução do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino, “[...] um instrumento estratégico de mobilização de todos os trabalhadores da educação e da sociedade em geral para juntos construirmos um projeto educacional comprometido com a transformação social e com a formação do cidadão na sua acepção mais plena.” (MS/SED, 2001, p. 7).

Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino, pelos delegados nas escolas públicas estaduais, trabalhadores em educação, pais de alunos, estudantes e militantes dos movimentos sociais envolvidos.

As Propostas para o Ensino Fundamental no Plano de Educação aprovado consagram a organização em Ciclos, sendo o Ciclo I e II, com duração de dois anos cada um e com possibilidade de retenção ao final de cada ciclo. Os anos finais do Ensino Fundamental continuam organizados em séries anuais, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

A Secretária de Educação edita a Resolução SED nº 1.526 de 31/01/2002, que revoga a Resolução SED. 1452 de 18 de dezembro de 2000 e dispõe sobre a organização curricular nos anos iniciais do Ensino fundamental, a partir do ano 2002. Mantém-se, coerentemente com o Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino, a duração de 08 (oito) anos para o Ensino Fundamental com o currículo organizado por Ciclos nos anos iniciais e por série nos anos finais. São dois Ciclos com a duração de 02 (dois) anos letivos, distribuídos em 08 bimestres. Altera-se o critério de idade para ingresso, estabelecendo 6 anos completos até o dia da matrícula, e não mais no início do ano letivo.

Para possibilitar a implantação do ciclo de 1ª a 4ª séries a Secretaria de Educação, conforme depoimento de um dos Sujeitos, sentiu a necessidade de alguns remanejamentos, tentando diminuir os custos e viabilizar a organização curricular proposta:

[...] pra implantar de 1ª a 4ª série, nós fizemos as contas, nós remanejamos aquele professor, olha os mecanismos que a gente usa... sabe, aquele professor que estava dando aula de Educação Física no noturno? Ai o que a lei disse – que ra facultativo-, então [...] nós acabamos com a educação física no noturno e trouxemos esse professor para amparar o ciclo, então nós não aumentamos o pessoal, nós remanejamos internamente o pessoal para assegurar essa condição. Só que de 5ª a 8ª série seria impraticável. (S1, 2004).

Dados estatísticos levantados, conforme a TABELA 5 abaixo, mostram em números absolutos, como era o quadro educacional em 1998 na implantação dos Ciclos e durante sua implementação nos anos seguintes, até o ano 2002.

TABELA III – DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL - 1998-2002

	1998	1999	2000	2001	2002
Número de Escolas Estaduais	380	393	397	395	398
Número de Escolas Estaduais com Ensino Fundamental	353	356	359	360	361
Matrícula do Ensino Fundamental na Rede Estadual	233167	229454	220951	225026	232802
Abandono do Ensino Fundamental Estadual	25777	24051	23641	26945	31893
.....				1	
Aprovado do Ensino Fundamental Estadual.....	175158	173240	161736	62877	157839
Reprovado do Ensino Fundamental Estadual	25804	27670	35573	39547	43068
Distorção Idade/Série do Ensino Fundamental.....	42,4%	40,3%	37,8%	37,8%	37,9%

Fonte: Elaborada por mim a partir dos dados fornecidos pela SED/MS/SUPAE/COPROP/ Gestão de Estatística / abril de 2003 e agosto 2004

Conforme se verifica nos dados da Tabela V, o Ensino Fundamental ciclado com o mecanismo de Progressão Continuada promove a diminuição do índice de Distorção Idade/Série do Ensino Fundamental e, paradoxalmente ocorre o aumento do número de Reprovados e a conseqüente queda no número de Aprovados, de um ano para outro no período de 1998-2002. Sobre esse fato, na entrevista com um dos sujeitos, a explicação foi de que:

[...] a taxa de reprovação é a retenção em cada ciclo (isto conta). Reprovação entre os Ciclos I e II; a taxa de aprovação diminui conseqüentemente mas veja o que também nos assusta é a taxa de transferência e de abandono. Apesar do ciclo e da progressão continuada [...] (S2, 2004)

Implantado o sistema de Ciclos no Ensino Fundamental, a cada ano a Secretaria de Estado de Educação modificava a estrutura e organização então vigente, de modo que no decorrer dos anos abrangidos pela pesquisa muitas foram as Resoluções expedidas para entrar em vigor imediatamente ou no ano seguinte. Numa primeira aproximação com o objeto, percebe-se pelas mudanças constantes, a inconsistência da pertinência e viabilidade dessa forma de organização com o objetivo de superação do fracasso escolar, passando uma primeira impressão de que outros interesses, além da qualidade de ensino estão em jogo.

Sendo a qualidade uma questão destacada em todas as propostas, garantindo certa unanimidade, em termos de propósitos, contraditoriamente constata-se também posturas

diversas e distintas nos processos de implantação dos ciclos. Depreende-se que sob a aparente unanimidade há diferenças, projetos políticos e interesses em confrontos.

Alguns trabalhos relacionados ao tema demonstram essas posturas diversas, como se pode constatar no Capítulo II, destinado à análise das concepções de Ciclos nas produções dos pesquisadores e teóricos brasileiros e das vertentes analisadas, conforme Estado da Arte elaborado sobre a temática.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi descrever e avaliar a implantação dos ciclos em Mato Grosso do Sul, por ser esta uma forma de organização curricular do Ensino Fundamental utilizada por vários sistemas de ensino brasileiros para reverter o fracasso escolar, caracterizado pelos altos índices de evasão e repetência.

Problema histórico da realidade educacional brasileira o chamado fracasso escolar teve suas raízes na profunda desigualdade social, caracterizado na escola, pelas repetências sucessivas e pela evasão escolar, que apareceram nos dados educacionais desde a década de 1930, com a expansão do ensino obrigatório à classe trabalhadora, até então excluídas do processo formal de escolarização.

Para o enfrentamento do problema, várias redes municipais e estaduais utilizaram mecanismos tais como classes de aceleração de aprendizagem, promoção automática, progressão continuada e organização do ensino fundamental em ciclos.

Constatou-se que alguns sistemas de ensino flexibilizaram seus currículos desde a década de 1960, tendo o Estado de São Paulo inclusive, reorganizado o currículo da escola primária em dois ciclos o que comprova a busca incessante pela superação do fracasso escolar na história da educação brasileira. Assim, os ciclos revividos na década de 1990, foram utilizados em 1960 num modelo que previa o reagrupamento de alunos em classes de aceleração, caso houvesse repetência, uma vez que a promoção seria automática em cada nível, havendo exame somente na passagem de um ciclo para o outro.

Verificou-se ao longo da pesquisa que a proposta de ciclos enquanto medida de superação do insucesso escolar dos alunos da escola pública, talvez contenha implícito o discurso da inclusão que, sugere metodologias que ofereçam um atendimento democratizado em respeito às diferenças dos alunos, para garantir além do acesso à escola, a permanência e a progressão continuada nos estudos.

Conforme Leite (1999, p. 227) “[...] a proposta do ciclo talvez venha no sentido de evitar que a escola continue produzindo o que Abramowicz denominou de ‘desertores’ e ‘analfabetos’”. Isso se comprova em Mato Grosso do Sul que de acordo com os dados

apresentados no Capítulo IV, em 1998, ano de implantação dos Ciclos, de 233.167 alunos matriculados apresentava um total de 25.777 alunos que abandonaram a escola e 25.804 que foram reprovados. A distorção idade-série no ensino fundamental era de 42,4%.

Verificou-se que assim como são várias as experiências de ciclos em curso no Brasil, assim também são diversas as definições e concepções de ciclos, embora, sejam muitas vezes utilizados como sinônimos: Ciclos de Formação, Ciclos de Desenvolvimento, Ciclos de Aprendizagem e, a Progressão Continuada e Promoção Automática.

Foi possível constatar que apesar da implantação dos Ciclos na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul ter ocorrido no ano de 1998, a sua fase embrionária ocorreu em 1995, como uma experiência denominada Projeto TAL – Travessia, Arte e Letramento, conforme sugerem os dois sujeitos da pesquisa e a recomendação expressa na Resolução nº. 1.222 de 10/02/98, de que “Os alunos que concluíram o Ciclo I nas unidades onde o Projeto TAL - Travessia, Arte e Letramento foi desenvolvido serão matriculados no 1º ano do Ciclo II, que será implantado de forma gradativa”. (MS/SED, 1998, p. 1.)

O Projeto TAL não constava do Plano de Governo, mesmo assim “[...] foi implantado em oito escolas do Estado, era um Projeto Piloto implantado em Campo Grande, Costa Rica, Amambaí... não me lembro dos outros”, conforme informa o S1 (2004).

Na entrevista detectou-se também que o Projeto TAL era um Projeto de alto custo e “[...] não foi implantado integralmente na rede pela própria questão de custos e também por outras questões políticas [...]” (S2, 2004). Na fala do S2, constata-se ainda que a estrutura do TAL era a mesma que se tem em relação aos ciclos, ou seja, “[...] professor de recuperação paralela, professor de educação artística, educação física e professor regente”.

Os ciclos não foram implantados com a mesma qualidade do Projeto TAL e passou ano a ano, a ter sua estrutura modificada, ora aumentando ou diminuindo o número de etapas e anos de estudo em cada ciclo. Depreende-se que muitas dessas mudanças visavam conter os custos do Projeto.

Assim é que em 2001 em Mato Grosso do Sul a organização dos Ciclos ficou assim definida:

Ficaram (sic) ai II ciclos com 400 dias letivos cada um, de dois anos, como era a disposição da matriz curricular: um professor regente; um professor de educação física e educação artística e um de recuperação paralela no Ciclo I e no Ciclo II, não tinha Recuperação Paralela e tinha o idioma” (S2, 2004)

Em 2003, conforme informa o Sujeito 2 da pesquisa,

[...] houve a alteração, ficando 02 ciclos de dois anos cada um e, no final de cada ciclo, teria a retenção se ele não conseguir (sic) os resultados. Só que é o nosso entendimento hoje- da nossa equipe. O ciclo ele se compõe de um trabalho de 400 dias letivos, e ele... não tem lógica reter o aluno no meio do ciclo [...] o ciclo retém ao final do ciclo, como a série retém ao final da série (S2, 2004.)

Conforme a fala do Sujeito2 em 2003 foi retirado o idioma ⁷⁸em 2002 e,

[...] fez-se uma avaliação, um questionário que foi feita (sic), um questionário onde os professores responderam como que está o idioma, e nos tivemos em várias escolas para verificar como é que o idioma estava sendo ministrado e nós vimos que não tinha um aproveitamento[...] nós percebemos que era melhor investir no nosso idioma, na leitura e na escrita e ai, a partir da 5ª série ele teria duas aulas do idioma garantido[...] nós tínhamos na rede muitos professores leigos dando aulas do idioma. Isso nós temos tudo registrado em dados comprovados. Ai foi feita essa reestruturação do ciclo (S2, 2004).

Ainda que o discurso da implantação dos ciclos fosse a melhoria do processo ensino e aprendizagem e superação do fracasso escolar, em Mato Grosso do Sul percebeu-se tratar-se de uma tentativa de lidar com um grande número de crianças que emperravam o fluxo escolar de oito anos e promover maior aproveitamento dos recursos do Fundef, já que o Estado estava com problemas de caixa. Sente-se na fala do S1 um sentimento de urgência na implantação dos Ciclos que se constituía num projeto de alto custo, quando diz que para viabilizar a implantação, aproveitaram a abertura dada na legislação para retirar Educação Física do quadro curricular de 5º a 8ª série, no período noturno. Com a supressão de Educação Física de 5ª a 8ª séries, no período noturno, o profissional habilitado em Educação Física que ficou com sua lotação incompleta, tinha como única alternativa lotar-se com as aulas desse componente curricular, nos Ciclos, viabilizando a implantação dos mesmos pela Secretaria de Educação, que não teria necessidade de contratação de novos professores.

Evidencia-se dessa forma a relação existente entre a implantação dos Ciclos e a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). A implantação dos Ciclos seguraria os alunos do ensino fundamental na Rede Estadual com significativo aumento do número de alunos, tendo em vista a inclusão das crianças da pré-escola no 1º ano do Ciclo I, o que comprova a existência de uma relação entre a desativação

⁷⁸Refere-se a Língua Estrangeira Moderna – Inglês oferecido nas versões dos ciclos em anos anteriores, que na regulamentação determinava a lotação de um professor para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna.

da pré-escola e a conseqüente absorção dos alunos nos ciclos implantados e a criação do Fundef.

A questão financeira e o alto custo do projeto de Ciclos impediram a sua expansão para alcançar a 5º a 8º série do Ensino Fundamental conforme sinaliza o Sujeito1:

Essas questões implicariam recursos financeiros porque era mais um professor obrigatório de artística e um de física [...] qualquer que fosse o governo, ele não teria pernas pra isso. Então de 5ª a 8ª série, não precisa pensar que tem outra desculpa, é questão financeira. (S1, 2004).

A edição da Resolução SED n.1.222 em 10 de fevereiro de 1998 para entrar em vigor no mesmo ano, alterando a organização do ensino fundamental seriado para ciclos, sugeria uma implantação emergencial e verticalizada o que pode ser constatado na fala do Sujeito1, quando diz que:

[...] havia uma expectativa de que o governo estaria ganhando a eleição e essa proposta estaria ganhando corpo a partir de 1999, aconteceu o contrário [...] o outro governo herdou essa experiência colocada assim a toque de caixa. Por que foi... até porque nós não tivemos tempo... Se deixasse pra depois de 1998, não implantava (S1, 2004).

Mesmo tratando-se de experiência que envolve o processo ensino aprendizagem de crianças na fase de escolaridade obrigatória, constatou-se que não foram oferecidas capacitações para os professores e demais profissionais e envolvidos na implantação dos ciclos, exceto uma a que faz referência o Sujeito1, em 1999: “Em 99 tentaram fazer uma avaliação pra depois capacitar... essa capacitação também me parece que não trouxe resultado [...]” (2004).

Da mesma forma, mesmo operacionalizando o Currículo do Ensino Fundamental - anos iniciais, por ciclo desde 1998, constatou-se que somente em duas ocasiões houve a preocupação com a avaliação da experiência: uma vez em 1999, antes da capacitação de que fala o Sujeito1 e outra, conforme informa o Sujeito2, quando se enviou às escolas

[...] um questionário para que eles respondessem né, [...] não queríamos que ficasse... que eles opinassem ciclo/série. Queríamos que a escola entendesse qual era então a melhor opção para os nossos alunos, que frequentam a nossa escola na Rede Estadual. A melhor opção de organização curricular para os anos iniciais (S2, 2004).

O resultado dessa consulta feita através deste questionário, servirá como parâmetro para a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul continuar ou não com a organização do Ensino Fundamental em Ciclos, a partir do ano letivo de 2005. Conforme considerou o Sujeito 2

[...] não foi uma avaliação, foi uma consulta. Nós temos uma avaliação do SAEB⁷⁹ e do SAEMS [...] que mostra que se aumentou a taxa de reprovação é a retenção em cada ciclo (isto conta) reprovação entre ciclos I e II; a taxa de aprovação diminuiu consequentemente [...] o que também nos assusta é a taxa de transferências e de abandono. Apesar do ciclo e da progressão continuada (S2, 2004).

Deve-se registrar que anterior a consulta mencionada, conforme informa o Sujeito 2,

teve um longo questionário que as escolas responderam e depois abrimos para a escola fazer uma discussão colegiada. Ai, nós fizemos reuniões no Estado todo fazendo a proposta do ciclo, o que seria realmente trabalhar o ciclo. Ai, resgatamos aquele Caderno 4 que é a Proposta Pedagógica [...] e foi onde solicitaram ciclos de formação. Ai não tem interrupção, houve o entendimento de que o ciclo são 400 dias letivos, trabalho coletivo e os trabalhos de registro realmente. Ai entrou inclusive o caderno⁸⁰ que nós encaminhamos e que algumas pessoas interpretaram, infelizmente, como burocratização [...]. Quando fizemos reuniões no final de 2003, por pólo, o que eles reclamavam com toda razão-era que a escola perdia o diagnóstico do aluno de um para o outro ano, porque o professor muda (S2, 2004).

Ainda que não seja parte do período selecionado para a pesquisa, cumpre informar que a ausência de capacitação para professores, de um processo de acompanhamento e avaliação sistemática aliada a falta de uma concepção de ciclos, talvez tenha sido o motivo principal para a sua desativação na rede estadual, prevista para o ano letivo de 2005, conforme Ofício Circular n.0151/2004 de 04/10/2004 enviado as escolas da Rede Estadual, após pesquisa realizada pela Secretaria de Estado de Educação, “[...] das 350 Escolas que oferecem o Ensino Fundamental, 298 escolas responderam à pesquisa, sendo que 195 optaram pela organização curricular seriada e 101 pela continuidade da organização curricular em Ciclos” (MS, SED/SUPED, 2004).

⁷⁹ Refere-se ao Sistema de Avaliação Educação Básica (SAEB) e ao Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso do Sul (SAEMS).

⁸⁰ Refere-se a um Caderno (encaminhado em branco), onde os professores do Ciclo deveriam fazer o registro diário e individual dos alunos, visando subsidiar o professor do ano seguinte, caso este não permanecesse com os mesmos alunos, considerando os Ciclos de Formação de 400 dias letivos. O Caderno foi encaminhado juntamente com um bloco de fichas, produzidas pela SED em substituição as fichas de avaliação utilizadas na escola, das quais eram feitas xérox, porque a Secretaria não encaminhava material. Segundo a fala do Sujeito 2, As escolas reclamavam com toda razão que a SED não estava fornecendo o material e eles tinham que fazer xérox. E não era bonita essa xérox. A vida escolar do aluno ficava precária (S2, 2004).

Em 26 de novembro de 2004, outro Ofício Circular de nº 0057/2004, comunica que tendo em vista o resultado da pesquisa junto às Unidades Escolares pertencentes à Rede Estadual que oferecem os anos iniciais em Ciclos, esta Secretaria de Estado de Educação revogará nos próximos dias a Resolução SED 1.679 de 1º de dezembro de 2003 e a Resolução SED nº 1.748, de 22 de abril de 2004.

Assim, com revogação da Resolução SED 1.679/03, prevista para 2005 as Escolas da Rede Estadual deixarão de oferecer o Ensino Fundamental organizado em Ciclos, retornando ao regime seriado.

Conclui-se que na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, assim como em outros sistemas de ensino analisados, embora se justifique a implantação dos ciclos como uma forma de superação do fracasso escolar, na realidade, estes se constituíram em importante mecanismo de captação de recursos financeiros. No caso específico de Mato Grosso do Sul, conforme a fala de um dos Sujeitos entrevistados:

[...] o Estado num ano pode fazer todo o ajustamento da questão do fundef, um ajustamento da questão da passagem da Educação Infantil para os Municípios que é responsabilidade do município e também da incorporação do ensino médio, no seu âmbito, porque essa era uma responsabilidade sua (S1, 2004).

Considerando que pelas entrevistas foram poucas ou quase nenhuma as avaliações feitas no decorrer dos períodos em que funcionou o ciclo, poderia se perguntar: De 1998 à 2002, período em que as Escolas operacionalizaram seus currículos de Ensino Fundamental em Ciclos (séries iniciais) como se praticou a qualidade do ensino e a equidade na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul e como se combateu o fracasso escolar?

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. e MOLL, J. (Orgs). **Para além do fracasso escolar**. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2001.

ALMEIDA, E.P. e PEREIRA, R.S. **Críticas à teoria do capital humano** (uma contribuição à análise de políticas públicas em educação) s.d. (mimeo.).

ALAVARSE, O. M. (1999) **Ciclos: A Escola Em (Como) Questão**. 22ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/22>>. Acessado em 16 maio 2004.

ANDERSON, P. **Balanco do neoliberalismo**. In GENTILI, P.; SADER, E. (org). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, Ed. Universidade de Brasília, 1987.

ARROYO, M.G.. **Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento de educação básica**. In: ABRAMOWICZ, A e MOLL, J. (orgs.). Para além do Fracasso Escolar: Campinas-SP: Papyrus Editora, 2001.

AZEVEDO, J.M.I. DE. **O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica**. In: Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos. FERREIRA, N.S.C. e AGUIAR, M.A.da S. (orgs) 3º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARRETO, E.S.de SÁ & MITRULIS, E. **Trajetória e desafios dos Ciclos escolares no País**. Publicado na Revista Estudos Avançados on line disponível no site <<http://www.scielo.com.br>> Acessado em 22 abr. 2003.

BARRETO, E.S.de Sá; MITRULIS, E. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil**. In: PERRENOUD, F. **Os Ciclos de Aprendizagem – Um caminho para combater o fracasso escolar**. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARRETO, E.S.de Sá; SOUZA, S.Z. **Ciclos: Estudos sobre as políticas implementadas no Brasil**. 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG), nov.2004.

BERTAGNA, R.H. **Progressão Continuada: limites e possibilidades**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003.

BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar: Um olhar Psicopedagógico**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

BRANDÃO, Z. (Org.) **Democratização do ensino: meta ou mito?** 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 4. ed. Campinas-SP: Ed. Da UNICAMP, 1995.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Fatos sobre a educação no Brasil: 1994-2001**, Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília,DF: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN** 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez,1996, p.27849.

_____. MEC. **EDUCAÇÃO PARA TODOS: Avaliação da Década** - Brasília: MEC/INEP, 2000.

_____. **EFA 2000: Educação Para Todos: Avaliação do ano 2000, informe nacional**. Brasília: INEP, 2000.

_____. MEC/INEP. *Em aberto*, v.1., n.1, (nov 1981)- Brasília: O instituto, 1981.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1996.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. **Ciclos de Formação: Proposta Pedagógica da Escola Cidadã**. Caderno Pedagógico n. 9, Dezembro de 1996.

CASTRO, M. H. G. de. **A Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

CHACON, V. In **Neoliberalismo e Globalização**. Revista Cultura Brasil , p. 1-12. Disponível em <<http://www.culturabrasil.pro.br/neoliberalismo/globalização.htm>> Acessado em: 11 jan. 2004.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. (Trad. Bruno Magne), Porto Alegre-RS: Artes Médicas Sul, 2000.

CHOSSUDOVSKY, M. **A Globalização da Pobreza: Impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. São Paulo: Moderna, 1999. (Trad. de Marylene Pinto Michel).

COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. **Idéias**. São Paulo, FDE, n. 6, 1989.

_____; MOYSÉS, M. A. A. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no Município de Campinas. **Em Aberto**, Brasília, n.53, jan/fev, 1992.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. D; WARDE, M. J.; HADDAD, S, (Orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2000. (p.75-121)

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Niteroi, RJ: Ed. da UFF, Brasília, DF: FLACS do Brasil, 1995.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1979.

DALBEN, A. I. L. F.(Coord.) **Avaliação da Implementação do projeto político Pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte, UFMG/FAE/GAME, 2000.

_____. **Singular ou Plural?** Eis a escola em questão! UFMG-GAME, Belo Horizonte, 2000.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS - Conferência Mundial de Educação para Todos. (Jomtien, Tailândia, Março de 1990). Brasília: UNICEF, 1991.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: s.ed, 1957.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES, 2002.

_____. A reforma do estado e as políticas de formação de professores. In: **Políticas Públicas e Educação Básica**. DOURADO, L. e PARO, V.H. (orgs.), São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, L. F. Tendências de Privatização na Educação Brasileira: Uma tentativa de mapeamento. In: **INTERMEIO 5 – Revista do Mestrado em Educação**, UFMS, Campo Grande: Ed. UFMS, 1997.

ENGELS, F. **A Origem da família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

FAUSTO, B. **História do Brasil** - 11. ed. São Paulo: EDUSP, 2002. (Didática I).

FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. São Paulo: Vozes, 1997.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. In: **Educação e Sociedade**, - v. 23, n. 80, São Paulo: Cortez, Campinas: **CEDES**, 2002.

_____. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. 1. ed. São Paulo: ed.Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar).

_____. **Ciclo ou Série? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?** 27ª Reunião da ANPEd, Caxambu MG de 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em <<http://www.anped.org.br/27>>. Acessado em: dez. 2004.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: ed. Moraes, 1980.

FURTADO, Celso. **Análise do Modelo Brasileiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação** – um estudo introdutório. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1987.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1991.

_____. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 7. ed. Trad. De Luiz Mario Gazzaneo, rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1984 (Coleção Perspectivas do Homem, vol. 35).

HALPERNS, S. et. all. De como a escola participa da exclusão social: Trajetória da Reprovação das Crianças Negras. In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, J. (Org.) **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas-SP: Papirus Editora, 2001.

HOBBSBAWM, E. **A Era dos Extremos: O breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, E. **A era do Capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HÖLFING, E. de M., Estado e Políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos CEDES**, ano XXI, nº 35, Campinas: Ed.Unicamp nov/2001.

IANNI, Otávio. **A era do globalismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JACOMINI, M. A. **A Escola e os educadores em tempo de Ciclos e progressão continuada**: uma análise das experiências no Estado de São Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set/dez.2004.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. SP: Cortez,, autores Associados, 1985.

JACQUES DELORS (org.) **EDUCAÇÃO: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 6. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

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

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 2.ed. (Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIMA, E. S. **Ciclos de Formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: GEDH, 2000.

LÜDKE, M. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, 1995.

MARKERT, W. **Teorias de educação do iluminismo, conceitos de trabalho e de sujeito**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 95, 2002.

MARX, K. Manuscritos Econômicos-Filosóficos e outros textos escolhidos. In: **Os Pensadores**, SP: Ed. Victor Civita, 1978.

_____. **Teoria da mais-valia** – história crítica do pensamento econômico. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **O Capital**. Livro I, Primeiro Livro, Tomo I, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. e ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Ed.Vozes, 6. ed. Moscou: 1966. (Obras –Escolhidas)

_____. **Para a crítica da Economia Política**. MARX, K. Manuscritos Econômicos - Filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*).

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Princípios Norteadores: A Cidadania Começa na Escola**. Mato Grosso do Sul, Fev. 1996.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SED n. 1.222** de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta a implantação do Ciclo no Ensino Fundamental para a Rede Estadual.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SED n. 1.313** de 23/12/1998. Dispõe sobre o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental organizado em Ciclos, para o ano de 1999.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n. 1.452** de 18/12/2000. Dispõe sobre a nova organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de 2001.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Educação** Para a Rede Estadual de Ensino.SED/MS, 2001.Disponível no site <<http://www.ms.gov.br>>. Acessado em: 19 jul. 2002.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SED 1.526 de 31/01/2002**. Revoga a Resolução SED 1.452 e Dispõe sobre a organização curricular nos iniciais do Ensino Fundamental a partir de 2002.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul- 1999-2002. **Cadernos da Escola Guaicuru n. 1**, Campo Grande, 1999.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental**. *Cardenos da Escola Guaicuru n. 4*, Campo Grande, 2000.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer 113/98, publicado no D.O. de 30/06/98.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia, ideologia e redefinição das relações Estado - sociedade. In: **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES, 2002.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. São Paulo: Papirus Editora, 1990 (Coleção Magistério e Formação de Professores).

MOTTA, P. T. R. da. **Multi-repetência: um estudo dos acertos e desacertos na escola pública de Assis**. São Paulo: PUC/SP, 1993.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional nos anos 90: educação Básica e empregabilidade. In **Políticas Públicas & Educação Básica**. DOURADO, L. e PARO, V. H. (orgs), São Paulo: Xamã, 2001.

_____. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. da S. (orgs.) 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, F. de. Á Sombra do Manifesto comunista: Globalização e reforma do Estado na América Latina. In: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.). **Pós-Neoliberalismo II – Que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: Princípios & Procedimentos**. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

PARO, V. H. **Reprovação Escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PERONI, V. A mudança no papel do Estado e a Política Educacional dos anos 1990. In **Trabalho, Educação e Política Pública**. Ester Senna (org.). Campo Grande-MS: Ed. UFMS, 2003.

PERRENOUD, F. **Os Ciclos de Aprendizagem – Um caminho para combater o fracasso escolar**. (Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard). Porto Alegre: Artmed, 2004.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: Olhares diversos sobre o período de 1995 a 2000. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**: Revista da Ciência da Educação Campinas, v. 3 n. 80, 440 p., set. 2002.

POPPOVIC, Ana Maria. Atitudes e cognição do marginalizado cultural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 57 (126) p. 244-254, abr/jun 1972.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1987.

SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.). **Pós-Neoliberalismo II – Que Estado para que democracia?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SENNA, E. (org.) **Política Educacional na trajetória das políticas sociais**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

SHIROMA, E. O.; MORAES, C. M. de. E, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SIMIONATTO, I. **O Social e o Político no pensamento de Gramsci**. Disponível em <<http://www.artnet.com.br/textos>>. Acesso em: 13 jan. 2003.

SOARES, M. C. C. S. Banco Mundial, políticas e reformas. In: TOMMASI, L. D; WARDE, M.J.; HADDAD, S, (Orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Sandra Záquia et. All. Ciclos e Progressão Escolar: indicações bibliográficas. In: **Revista Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Cesgranrio Vol. 11, n. 38, jan/fev 2003.

SPLENGER, H. Os guaicurus na história de Mato Grosso do Sul. In: **MS Cultura**. Campo Grande, ano V, n. 9, 1996.

TAVARES, M. da C. **Da distribuição de Importações ao Capitalismo Financeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TERIGI, F. e B. R. Repensando o Fracasso Escolar pela perspectiva psicopedagógica. In. ABRAMOWICZ, A e MOLL, J. (org.). **Para além do Fracasso Escolar**: Campinas-SP: Papyrus Editora, 2001, p.105-126.

TIBALLI, E. F. A. **Fracasso Escolar**: a construção sociológica de um discurso. Tese de Doutorado (Educação) – História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 1998.

TOMMASI, L. De. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. TOMMASI, L. D; WARDE, M. J. HADDAD, S, (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TOMMASI, L. D; WARDE, M. J.: HADDAD, S, (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação Básica? – As estratégias do Banco Mundial. TOMMASI, L. D; WARDE, M. J.: HADDAD, S, (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

THRULER, M. G. **Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais?** Pátio, Porto Alegre, ano V, n. 17, p. 17-21, maio/jul. 2001b.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICA. Ester Senna (org.). Campo Grande-MS: Ed. UFMS, 2003 (Estudos em Educação).

VIZENTINI, P. F. **Relações Internacionais do Brasil - De Vargas a Lula**. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2003.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. SP: Ed. Ática, 1992.

XAVIER, E. S. P. **Capitalismo e Escola no Brasil**: A Constituição do Liberalismo em Ideologia Educacional e as Reformas do Ensino (1931-1961) São Paulo: Papyrus, 1990.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. E VILELA, R. A, (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Z Aidan, S. Ciclos no Ensino Fundamental. In: **Revista Presença Pedagógica**, v. 5, n. 30, nov/dez 1999.

ANEXO

ANEXO I

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA AOS REPRESENTANTES DA EQUIPE
TÉCNICO-PEDAGÓGICA DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, RESPONSÁVEIS PELA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Objetivo da entrevista: Verificar por que os ciclos foram implantados e qual a opinião da Secretaria de Estado de Educação sobre a organização do ensino Fundamental em Ciclos com promoção automática e o que será definido para 2005.

DADOS SOBRE O ENTREVISTADO:

Cargo ou Função atual na SED _____

Tempo de serviço no Cargo/Função _____

Tempo de Serviço na Rede Estadual _____

Atuação profissional em 1998 (ano de implantação dos Ciclos) _____

Se atuou como professor, em que série (s) disciplina(s) etc. _____ Formação

Acadêmica: Superior Especialização Mestrado Doutorado em _____**Roteiro : Introdução**

Desde 1998 as Escolas da Rede Estadual de MS oferecem o Ensino Fundamental com duas possibilidades de organização curricular : Ciclos nos anos iniciais e séries nos anos finais, ainda que na primeira regulamentação, a proposta fosse de ciclar os anos iniciais de forma imediata e os anos finais de forma gradativa.

Do estudo que fizemos da legislação pertinente, constatou-se que a cada ano letivo, era modificada a estrutura proposta para a organização do Ensino Fundamental, sem que se implantasse a primeira proposta completamente. Por ex. em 1998 – 03 ciclos de 3 anos cada um; em 1999 – 03 ciclos de 3 anos cada um, só que pela regulamentação, com a proposta de Progressão Continuada; em 2000, 04 ciclos, tendo o ciclo I duração de 3 anos e os ciclos II, III e IV, duração de 2 anos letivos; em 2001 e 2002, os anos iniciais são organizados em 02 ciclos com a duração de dois anos cada um , regulamentando que ao final de cada ciclo, o aluno que não apresentar conhecimentos necessários, será retido no ciclo. Os anos finais permaneceram no regime seriado.

- 1) A Secretaria de Educação faz avaliação da Implantação dos ciclos?
- 2) Como é feita (de que forma – o procedimento utilizado) a avaliação?
- 3) Qual é a avaliação que a Secretaria de Educação faz hoje, sobre a organização em Ciclos na Rede Estadual de Ensino?
- 4) Como foram elaboradas as Resoluções que deram origem aos ciclos?
- 5) Por que eles foram implantados?
- 6) Que concepções subsidiaram a implantação?

- 7) Além das Resoluções SED, vocês tiveram acesso a algum Projeto, Plano ou Relatório que detalhasse a implantação e funcionamento dos Ciclos (1998)?
- 8) Nas avaliações feitas, poderia (m) dizer quais têm sido as principais vantagens da implantação dos ciclos, tanto na opinião dos técnicos da SED, quanto dos professores, nos contatos mantidos com as escolas?
- 9) Da mesma forma, quais seriam os principais problemas ou dificuldades, relativas ao funcionamento dos ciclos detectados pelos técnicos da SED ?
- 10) Das avaliações feitas, foi possível detectar melhoria da qualidade do ensino? Como isso ficou demonstrado?
- 11) Em termos estatísticos, as avaliações do SAEB apontam crescimento e melhoria da aprendizagem nos anos iniciais e finais do Ensino fundamental?
- 12) Onde podem ser buscados esses dados?
- 13) Quais os rumos que a SED pretende dar a organização em Ciclo a partir de 2005?
- 14) No caso de manutenção dos Ciclos, qual concepção de Ciclos será considerada adequada?. E como será feita a orientação aos professores e técnicos das escolas para operacionalização dos Ciclos ?
- 15) Existe algum estudo analítico desenvolvido sobre os anos de funcionamento dos Ciclos, que envolve, também, os aspectos financeiros? O que eles demonstraram?