

FERNANDA ROSADO COELHO CASSUCE

**SÉRIES OU CICLOS? A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE NO
MUNICÍPIO DE PONTE NOVA, MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2012

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

C345s
2012

Cassuce, Fernanda Rosado Coelho, 1980-
Séries ou ciclos? A organização da escolaridade no município
de Ponte Nova, Minas Gerais / Fernanda Rosado Coelho
Cassuce. – Viçosa, MG, 2012.
xii, 88f. : il. ; (algumas col.) ; 29cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Cézar Luiz De Mari

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 72-81

1. Ensino fundamental. 2. Política pública. 3. Ponte Nova
(MG). I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
II. Título.

CDD 22. ed. 372

FERNANDA ROSADO COELHO CASSUCE

**SÉRIES OU CICLOS? A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE NO
MUNICÍPIO DE PONTE NOVA, MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 29 de agosto de 2012.

Prof.^a Alvanize Valente Fernandes Ferenc
(Coorientadora)

Prof. Jeferson Boechat Soares

Prof. César Luiz De Mari
(Orientador)

*Ao meu marido, Francisco Carlos, pelo incentivo,
dedicação e amor.
À minha filha Laura, que tanto amo.
Aos meus pais, Maria Auxiliadora e José Fernando, à
minha irmã Carla e aos meus padrinhos, Maria das
Graças e Vicente, pelo apoio e amor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela presença em todos os momentos de minha vida.

Ao Prof. Cézar Luiz De Mari, orientador dessa Dissertação, pela confiança, ensinamentos e pelas valiosas contribuições.

À Prof.^a Alvanize Valente Fernandes Ferenc, ao Prof. Francisco Carlos da Cunha Cassuce (coorientadores da pesquisa) e ao Prof. Jeferson Boechat Soares (membro da banca de defesa) pelas indispensáveis contribuições.

Às Professoras Rosimar de Fátima Oliveira e Maria Alba Pereira de Deus pelas importantes recomendações.

Aos professores do Mestrado em Educação, pelos ensinamentos e pela compreensão.

À Eliane Cristina Pinto, Secretária do Mestrado, pelo apoio e atenção.

Aos colegas do Mestrado – Ana Lúcia, Bárbara, Érica, Emerson, Fabiana, Fernando, Leililene, Maria Alba, Maria Tereza, pela amizade.

Aos meus familiares e amigos, em especial à minha prima Camila e à minha cunhada Déborah, pelo incentivo e carinho.

À Secretaria Municipal de Educação de Ponte Nova e aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.

À CAPES pela concessão da Bolsa REUNI.

À Universidade Federal de Viçosa, pela oportunidade de realização do Mestrado em Educação.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	vi
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	viii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	xi
1 INTRODUÇÃO.....	01
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	08
2.1 O Regime Seriado: considerações sobre sua implementação no Brasil.....	08
2.2 A proposta de ciclos no Brasil na década de 1980: O Ciclo Básico Alfabetização.....	11
2.3 O Regime de Ciclos dos anos de 1990 à atualidade: novas propostas no contexto educacional brasileiro.....	14
2.4 A organização da escolaridade nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado de Minas Gerais.....	23
3 METODOLOGIA.....	30
3.1 A Pesquisa Qualitativa.....	31
3.2 A Pesquisa Quantitativa.....	34
3.3 O município da Pesquisa.....	35
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	37
4.1 Análise Qualitativa.....	37
4.1.1 Motivos da mudança do Regime de Ciclos para o Regime Seriado.....	37
4.1.2 Mecanismos utilizados pela Secretaria Municipal de Educação para o desenvolvimento do Regime Seriado.....	42
4.1.3 A avaliação da aprendizagem e o Bloco Pedagógico.....	45
4.2 Análise Quantitativa: Questionário.....	49

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	72
APÊNDICE.....	82
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas com duas gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Ponte Nova, Minas Gerais.....	83
APÊNDICE B – Questionário para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	84

LISTA DE SIGLAS

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CEPAL – Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe

FDNE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem

PIP – Plano de Intervenção Pedagógica

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Minas Gerais

Promedlac – Programa Principal de Educação para a América Latina e Caribe

OEA – Organização dos Estados Americanos

SAEB – Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Sexo do entrevistado.....	50
Gráfico 2 – Nível de escolaridade do entrevistado.....	51
Gráfico 3 – Tempo de Exercício Profissional.....	52
Gráfico 4 – Ano do Ensino Fundamental de atuação dos professores na Rede Municipal de Ensino em 2012.....	55
Gráfico 5 – Regime de Ciclos – Nível de participação dos professores e da comunidade escolar na (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico.....	56
Gráfico 6 – Regime de Ciclos – Participação dos professores em Atividades de formação continuada.....	57
Gráfico 7 – Regime de Ciclos – Atividades de formação continuada.....	57
Gráfico 8 – Regime Seriado – Atividades de formação continuada.....	59
Gráfico 9 – Regime Seriado – Adequado ou não para os anos iniciais do Ensino Fundamental.....	61
Gráfico 10 – (Re) implantação do Regime Seriado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	62
Gráfico 11 – Regime Seriado – práticas avaliativas.....	63
Gráfico 12 – Atividades de recuperação desenvolvidas pelas escolas municipais.....	64
Gráfico 13 – Opinião dos professores – motivos que levaram à SEMED ao processo de reversão de ciclo para série no Ensino Fundamental.....	65

RESUMO

CASSUCE, Fernanda Rosado Coelho, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2012. **Séries ou Ciclos? A organização da escolaridade no município de Ponte Nova, Minas Gerais.** Orientador: César Luiz De Mari. Coorientadores: Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Francisco Carlos da Cunha Cassuce.

O presente estudo teve por objetivo analisar o processo de reversão do regime de ciclos para o regime seriado na rede municipal de Ponte Nova, Minas Gerais. Especificamente pretendeu-se: identificar os fatores que contribuíram para a extinção do regime de ciclos na rede municipal de ensino; identificar os mecanismos utilizados pela Secretaria Municipal de Educação para (re)implantação do regime seriado nas escolas, e; analisar a opinião de gestores e professores sobre processo de reversão do regime de ciclos para o seriado nas escolas municipais. A investigação desenvolveu-se através de pesquisa descritiva de cunho quanti-qualitativo. A pesquisa qualitativa foi realizada através da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevista semiestruturada. A investigação começou com pesquisa bibliográfica para a construção de um referencial teórico referente ao desenvolvimento do regime seriado e de ciclos no Brasil e no Estado de Minas Gerais. Posteriormente, foi realizada a pesquisa documental na Secretaria Municipal de Educação de Ponte Nova, com a coleta de dados relacionados a esses dois regimes na rede municipal de ensino. Com relação à pesquisa semiestruturada, esta foi feita com duas gestoras da Secretaria, uma vez que estão envolvidas com a fase de implementação da proposta de seriação nas escolas municipais. Já a pesquisa quantitativa foi feita com a utilização de questionário para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como procedimento para interpretação das informações, a análise exploratória de dados com uso do pacote estatístico SPSS, versão 20. Os resultados apontaram que alguns fatores contribuíram para a extinção do regime de ciclos nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino em 2008. Dentre esses fatores, destacam-se: a falta de preparação da comunidade escolar durante a implantação e desenvolvimento desse tipo de regime, bem como a promoção

automática dos alunos com baixo rendimento, sem o devido acompanhamento pedagógico. Constatou-se que, para a (re)implantação e desenvolvimento do regime seriado, a Secretaria Municipal buscou realizar um trabalho de orientação de monitoramento das atividades pedagógicas das escolas, por meio de reuniões pedagógicas e cursos de capacitação com professores, supervisores pedagógicos e diretores. Na opinião das gestoras e dos professores, a seriação é uma organização adequada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo, portanto, bem aceita nas instituições de ensino. O estudo também demonstrou que o desenvolvimento do regime de ciclos na rede municipal de Ponte Nova seguiu as políticas educacionais do governo estadual. Nesse sentido, a introdução desse tipo de organização esteve voltada, possivelmente, para a regularização do fluxo escolar e a redução de custos com a eliminação da reprovação, não se garantindo, portanto, as condições adequadas para seu desenvolvimento.

Abstract

CASSUCE, Fernanda Rosado Coelho, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, August, 2012. **Grades or Cycles? The organization of education in Ponte Nova, Minas Gerais.** Advisor: Cézar Luiz De Mari. Co-advisors: Alvanize Valente Fernandes Ferenc and Francisco Carlos da Cunha Cassuce.

This study aimed to analyze the reversing process of the cycle system to the system of school grades in municipal schools in Ponte Nova, Minas Gerais. Specifically, it was intended to identify the factors that contributed to the end of cycle system in the municipal schools; to identify the mechanisms used by the Municipal Department of Education to reintroduce the grade system, and to analyze the opinion of managers and teachers about this reversing process in the schools. The investigation was developed through a descriptive, qualitative and quantitative research. The qualitative research was performed through bibliographical research, documentary research and semi-structured interview. The investigation began with the bibliographical research in order to build up a theoretical background concerning the development of the school grade and the cycle systems in Brazil and in Minas Gerais. Subsequently, the documentary research was developed in the Municipal Department of Education of Ponte Nova with the collection of data related to these two systems in the municipal schools. The semi-structured interview was performed with two managers from the Municipal Department of Education since they are involved in the implementation phase of the proposed school grade system in the municipal schools. The quantitative research was performed with the use of a questionnaire addressed to the teachers from the early years of the Elementary School, and it had as a procedure for the interpretation of the information the exploratory data analysis using the statistical package SPSS, version 20.0. The results showed that some factors contributed to the extinction of cycle system and the grade system reintroduction in the early years of the Elementary School in municipal schools in 2008. Among these factors, it is possible to highlight the lack of preparation of the school community during the development and implantation of this system, as well as the automatic promotion of students with low efficiency and without the proper educational support. It was found that, for the development and the reintroduction of the school grade system, the

Municipal Department of Education tried to perform a work of monitoring guidance of the pedagogical activities in schools through pedagogical meetings and training courses with teachers, educational supervisors and directors. In the managers and teachers opinion, the system of school grades is an appropriate organization for the early years of the Elementary School and it is, therefore, well accepted in schools. The study also demonstrated that the development of the cycle system in the municipal schools of Ponte Nova followed the educational policies of the state government. In that sense, the introduction of this type of organization was focused, possibly, on the regularization of the school flow and on the reduction of costs by eliminating the reprobation, without, therefore, ensuring the appropriate conditions for its development.

1 INTRODUÇÃO

Desde o início do século XX, percebe-se uma preocupação com as formas de organização da escola, seus tempos e espaços, e um debate sobre qual seria a maneira eficaz de garantir que todos os alunos aprendam para que tenham uma formação adequada para a vida em sociedade.

Nesse sentido, surgem pelo menos dois tipos de organização da escolaridade, a seriação e os ciclos. Cada qual, pautado em concepções diferenciadas na forma de conceber o trabalho pedagógico. O primeiro, baseado em períodos anuais, na classificação do aluno, tendo como fim a aprovação ou reprovação e, o segundo, pautado em períodos mais flexíveis, onde a avaliação tem um caráter formativo, diagnóstico, com garantia de progressão continuada.

Na história da educação escolar brasileira, a seriação se tornou o principal regime das escolas públicas, contribuindo no aumento das taxas de reprovação, principalmente na 1ª série do ensino fundamental. Barreto e Mitrulis (2004) apresentam dados de início do século XX, demonstrando que as taxas de reprovação na 1ª série eram de 57,4%. Em 1954, de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série, apenas 16 concluíam os anos iniciais do Ensino Fundamental sem reprovação¹.

Embora esse regime não seja a causa de todos os problemas presentes na escola, o fato é que vem sendo duramente criticado por produzir fracasso escolar. Nesse contexto surgem políticas educacionais visando minimizar as reprovações e evasões e, conseqüentemente, regularizando o fluxo escolar.

Segundo Mainardes (1995), alguns exemplos de organização da escolaridade que buscaram eliminar as falhas da seriação por meio da promoção automática foram: reforma do ensino primário no estado de São Paulo em 1968, onde se extinguiu a reprovação entre a 1ª e a 2ª série e entre a 3ª e 4ª série; o “Sistema de Avanços Progressivos” em Santa Catarina na 1ª e

¹ Ribeiro (1992) também apresenta dados sobre a repetência no país em seu artigo intitulado: RIBEIRO, S. C. A Pedagogia Repetência. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 4, p.73-85, 1991.

na 5ª e, na 8ª série a partir de 1970; o “Bloco Único” no Rio de Janeiro, de 1979 a 1984, que eliminou a retenção entre a 1ª e a 2ª série.

Na década de 1980 ocorreu a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em estados brasileiros como São Paulo, Minas Gerais e Paraná. O CBA, com duração de dois anos, abrangia a 1ª e a 2ª série, eliminando a reprovação na primeira etapa (1ª série) (MAINARDES, 2007).

A instituição dos ciclos se intensificou em diversos estados nos anos de 1990, a partir de propostas diferenciadas, tais como: a Progressão Continuada para todo o Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, em 1992; a Escola Plural na rede municipal de Belo Horizonte, em 1994². Com a promulgação da Lei nº. 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a instituição dos ciclos como modalidade de organização da escolaridade, estados como Minas Gerais e Paraná redefiniram suas propostas. No Estado de Minas, de 1997 a 2004, a proposta de ciclos foi modificada algumas vezes, ou seja, em 1997 foi implantada a progressão continuada para o Ensino Fundamental, em 1999 houve a possibilidade de escolha pelas escolas entre regime seriado e de ciclos e, a partir de 2004 foram implementados os Ciclos Inicial e Complementar de Alfabetização para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Já no Paraná, foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a partir de 1998.

Todavia, de acordo com Diniz (2008), o regime de ciclos ainda é pouco aplicado no país, sendo adotado, principalmente, pelas redes públicas de ensino. Utilizando dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Folha de São Paulo, entre 1999 e 2006, a autora demonstrou que o número de escolas³ que adotou os ciclos não ultrapassou 20% nesse período, caindo de 18,5% em 2002 para 14,9% em 2006.

O regime de ciclos foi considerado a forma de organização mais adequada para combater os problemas advindos da seriação, como a reprovação e a evasão escolar, ao garantir progressão continuada. Entretanto,

² Exemplos de propostas de ciclos citados por Jacomini (2004b).

³ Diniz (2008) refere-se a todas as escolas das redes particulares, municipais, estaduais e federal. Sua amostra compreende cerca de 180 mil escolas de Ensino Fundamental do país.

pesquisas vêm demonstrando que sua operacionalização nas escolas apresentou muitos entraves ao longo dos anos.

Andrade (1992) avaliou o CBA na década de 1980, no município de Franca, São Paulo, constatando por meio de entrevistas com os professores que a maioria considera que não foi preparada para trabalhar no Ciclo Básico e, conseqüentemente, não compreendeu os objetivos e as implicações desse tipo de organização, persistindo o trabalho com métodos tradicionais. A partir de dados de retenção/evasão escolar, a autora averiguou que os índices de aprovação foram maiores no período anterior ao CBA.

Jacomini (2004a), em um estudo sobre os educadores e o regime de ciclos na rede municipal de ensino de São Paulo entre 1992 e 2001, verificou que a mudança de regime gerou resistência por parte dos professores. As descontinuidades políticas contribuíram para tal quadro, não sendo mantida formação continuada para os educadores, persistindo problemas como classes superlotadas, inexistência de recuperação paralela e falta de atendimento especializado para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Segundo Mainardes (1995), os principais problemas para que o CBA não se concretizasse no Estado do Paraná, na década de 1980, foram: a descontinuidade no processo de implantação do Ciclo; a predominância de professores contratados temporariamente; a falta de supervisão e acompanhamento, bem como a ausência de um trabalho efetivo de intervenção da coordenação pedagógica nas escolas.

Com relação ao Estado de Minas Gerais, Vianna et al. (1992) constataram que alguns problemas comprometeram o sucesso do CBA nas escolas estaduais, a saber: falta de compreensão por parte das escolas das concepções que fundamentam o CBA; falta de um trabalho adequado do serviço de Inspeção e de Supervisão Pedagógica das Diretorias Estaduais de Ensino no âmbito escolar, para o repasse de orientações; falta de uma política efetiva de valorização e aperfeiçoamento para os docentes. Contudo, ressaltaram como ponto positivo o envolvimento dos pais e da comunidade na escola, principalmente, por meio de reuniões para notificação do desempenho dos alunos e de problemas de disciplina.

Já Fernandes e Franco (2001) realizaram uma pesquisa em duas escolas estaduais no município de São João Del Rei, Minas Gerais, sobre a

participação e resistência dos professores nos processos de implantação do regime de ciclos desde a década de 1980. Os autores concluíram que na escola de 1ª a 4ª série, a proposta de ciclos foi incorporada pelos professores, que já reivindicavam na década de 1980 uma mudança na organização da escolaridade. Entretanto, os professores da escola de 5ª a 8ª série resistiram à sua extensão a esses níveis em 1998, principalmente, devido à eliminação da retenção.

De acordo com Gomes (2004), em termos gerais, pesquisas realizadas em todo Brasil, entre 1988 e 2002, apresentam como aspectos favoráveis à implantação do regime de ciclos: a inserção de ações de valorização do magistério; oportunidades de cursos de formação continuada, e; maior participação do gestor escolar nas ações educacionais. Como aspectos desfavoráveis, destacam-se: as reformas verticalizadas; descontinuidades políticas e administrativas; a falta de um projeto em torno dos ciclos, englobando toda a comunidade, e; a promoção automática. Observou-se que as propostas de ciclos, em muitos casos, apresentaram incoerências entre os “centros planejadores” e as instituições escolares, devido em grande parte à falta de recursos compatíveis com a adoção de novas propostas.

Mudanças na organização escolar constituem um processo complexo, que necessitam da adesão dos profissionais e oferecimento de condições adequadas pelo governo para o seu desenvolvimento nas instituições de ensino. Um ponto importante refere-se à progressão continuada e às distorções que esta pode gerar quando utilizada como meio de elevar os índices de aprovação e de regularização do fluxo escolar.

Demo (1998), apud, Barreto e Mitulic (2004) e Gomes (2004), chama a atenção para os riscos da instituição da progressão continuada nas escolas, argumentando que esse tipo de mecanismo pode encobrir a falta de aprendizagem. Nesse sentido, a aprovação escolar sem uma aprendizagem condizente se torna um problema para a escola pública e para os alunos das classes menos favorecidas.

Todavia, estudos e pesquisas também indicam que a repetência é um grave problema para o sistema de ensino e para o aluno, afetando sua vida, seu estado emocional. Dentre esses autores, destacam-se Leite (1999), Ribeiro

(1991), Silva e Davis (1993), Arroyo (2000), Paro (2001), Perrenoud (2004) e Prado (2000).

Se a reprovação causa prejuízos à escola pública, a instituição da progressão continuada sem medidas que realmente garantam o aprendizado pode se tornar um problema ainda maior, negando ao aluno uma formação adequada. Como afirma Gomes (2004, p. 47), “se faltam evidências que justifiquem e legitimem a reprovação [...], a leniência não é melhor remédio. Ao contrário, pode esconder uma aprendizagem medíocre sob o manto da regularização do fluxo”.

Nesse embate entre ciclos e séries, entre progressão continuada e reprovação, surge um elemento chave, ou seja, o sistema de avaliação. Em uma pesquisa realizada por Reis (2009) sobre avaliação da aprendizagem em escola “ciclada” e seriada, verificou-se que as práticas avaliativas de cunho seletivo e classificatório estão, de maneira gradativa, cedendo lugar para concepções mais formativas no regime seriado. Para o autor, tanto a escola organizada em ciclos, quanto à seriada conseguem desenvolver práticas de avaliação formativa e diagnóstica, embora ainda apresentem fragilidades.

Constata-se que, assim como no regime seriado, as propostas de ciclo trazem em seu bojo fragilidades e distorções. Contudo, como observa Reis (2009), as práticas escolares são passíveis de mudanças que poderão repercutir positivamente na construção de um trabalho pedagógico mais adequado ao processo ensino-aprendizagem, não importando o tipo de organização que assumam.

Se políticas educacionais implementadas, principalmente, ao longo do século XX, buscaram minimizar os problemas advindos com a seriação, através da implantação do regime de ciclos, nota-se que, qualquer tipo de organização quando adotado sem as devidas condições, pode causar distorções, equívocos que impossibilitam a realização de um trabalho de qualidade na escola.

Diante desse contexto, esse estudo investigou o que levou a Secretaria Municipal de Educação do município de Ponte Nova, Minas Gerais, a reorganizar os anos iniciais do Ensino Fundamental em séries, a partir de 2008, e quais foram os mecanismos utilizados pela Secretaria para (re)implantação e desenvolvimento do regime seriado.

O tipo de organização da escolaridade adotado por uma rede de ensino influenciará as formas de trabalho pedagógico em uma sala, seus tempos e espaços. Desse modo, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar o processo de reversão do regime de ciclos para o regime seriado nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Ponte Nova, Minas Gerais. Especificamente pretendeu-se: identificar os fatores que contribuíram para a extinção do regime de ciclos na rede municipal de ensino; identificar os mecanismos utilizados pela Secretaria Municipal de Educação para (re)implantação do regime seriado nas escolas, e; analisar a opinião de gestores e professores sobre processo de reversão do regime de ciclos para o seriado nas escolas municipais.

Os resultados demonstraram que alguns fatores contribuíram para a extinção do regime de ciclos em Ponte Nova, como a falta de preparação da comunidade escolar durante a implantação e desenvolvimento desse regime e a promoção automática dos alunos com baixo rendimento para os anos subsequentes, sem o devido acompanhamento pedagógico. Observou-se através de entrevistas com Gestoras da Secretaria Municipal de Educação e de questionário aplicado aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais que, no desenvolvimento do regime seriado, a Secretaria buscou realizar um trabalho de orientação e monitoramento do trabalho pedagógico na rede municipal, por meio de reuniões pedagógicas e cursos de capacitação com professores, supervisores pedagógicos e diretores das escolas.

O interesse pelas formas de organização da escolaridade está ligado à experiência profissional da pesquisadora como coordenadora pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas estaduais dos municípios de Ponte Nova, Cardosos e Barra Longa⁴, entre 2004 e 2007. Nesse período, foram verificados problemas na operacionalização da proposta dos ciclos de aprendizagem nas escolas, tais como: resistência dos professores mais experientes no trabalho com uma avaliação de cunho mais formativo e alunos com sérias defasagens de aprendizagem, principalmente nos dois últimos anos do ciclo. Assim, pode-se perceber na prática, as dificuldades enfrentadas pelas

⁴ São municípios do Estado de Minas Gerais.

escolas com esse tipo de regime, surgindo, a partir daí, indagações acerca das condições adequadas para a adoção de uma proposta de organização escolar. O segundo fator, intimamente ligado ao primeiro, refere-se à questão da mudança na rede municipal de Ponte Nova de uma organização supostamente mais democrática e formativa no caso dos ciclos, para a seriação que tem como premissa a retenção.

A dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o Referencial Teórico utilizado na pesquisa no que tange ao regime de ciclos e ao regime seriado. O segundo capítulo refere-se à Metodologia, onde se optou por uma pesquisa descritiva de cunho quanti-qualitativo, com a utilização de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas e questionários. O terceiro e último capítulo aborda as análises e os resultados da investigação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Regime Seriado: considerações sobre sua implementação no Brasil

Situar o regime seriado no contexto educacional brasileiro, implica, inicialmente, fazer um breve resgate histórico das formas de organização escolar surgidas no país, haja vista que sua implementação juntamente com os grupos escolares, significou a passagem de um ensino primário desenvolvido através de disciplinas isoladas no espaço doméstico, para outro com *locus* próprio e padronizado em quatro séries.

De acordo com Ribeiro (1987), as primeiras formas de organização escolar no Brasil surgiram no período colonial com os padres jesuítas no século XVI. Esse período foi marcado pela dominação de Portugal, por uma sociedade escravagista e agrária. A educação escolar era ministrada basicamente em colégios, por meio de um programa de estudos denominado *Ratio Studiorum*, de cunho escolástico e literário, com cursos inferiores de Humanidades e cursos superiores de Filosofia e Teologia.

A organização escolar jesuítica era baseada na seriação dos estudos, voltado para a elite colonial. Contudo, em 1751, os jesuítas foram expulsos do território brasileiro pelo ministro Marquês de Pombal, que instituiu reformas educacionais, modificando radicalmente a organização escolar. Esta passou a ser calcada em disciplinas isoladas, também denominadas aulas régias. Os encargos educacionais que antes eram de responsabilidade da Igreja Católica, passaram a ser do Estado (SECO; AMARAL, 2006).

Segundo Cardoso (2003), nesse tipo de formação a escola tinha a mesma conotação de disciplina isolada, onde o ensino era ministrado na casa dos professores. As disciplinas eram independentes e os alunos podiam optar por qualquer uma. Essas aulas eram divididas em níveis para separar o ensino primário e secundário, do superior. Assim, havia os “Estudos Menores” e os “Estudos Maiores”, respectivamente. Com as reformas pombalinas, iniciou-se a educação pública escolar no Brasil.

Com a independência do país em 1822 e com o início do Império, buscou-se a implantação de escolas de Primeiras Letras, tendo em vista, a escolarização das classes populares, a partir de uma formação elementar centrada na leitura, na escrita e no “contar”, mas sem uma relação direta com o ensino secundário e superior, que eram reservados à elite. A educação era pensada como forma de possibilitar condições de governabilidade (FARIA FILHO, 2003).

Entretanto, poucas instituições foram criadas, não significando em mudanças expressivas para a educação brasileira, que continuou a ser elitizada (NASCIMENTO, 2012).

Mainardes (2007) salienta que estudos sobre a história da organização escolar no país assinalam que o quadro da educação escolar brasileira até 1890 era composto, em grande parte, por escolas (públicas ou privadas) formadas apenas por uma classe, com alunos em estágios diferenciados de aprendizagem, funcionando no espaço doméstico.

Entretanto, uma importante mudança ocorreu no início da referida década no âmbito educacional, ou seja, foram construídos os primeiros prédios públicos para o funcionamento da instrução primária, os denominados Grupos Escolares. Esses Grupos foram considerados peças fundamentais para a superação do passado imperial, com o advento da República (FARIA FILHO, 2003). Assim,

[...] construídos e concebidos como verdadeiros templos do saber, encarnavam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, de projetos políticos-educativos e punham em circulação o modelo definitivo de educação do século XIX: o das escolas seriadas. (FARIA FILHO, 2003, p. 147).

A escola seriada passou a ser o modelo de universalização do ensino público primário, sendo vista como condição para o progresso do país (SOUZA, 2006).

De acordo com Saviani (2006), esse regime está intimamente relacionado com a própria constituição do sistema educacional brasileiro. Os primeiros Grupos Escolares foram implantados em São Paulo, em 1892, e posteriormente, difundidos para outros estados brasileiros. Essas instituições

eram organizadas na forma do regime seriado, sendo também denominadas de escolas graduadas. Nesse regime, os alunos eram agrupados de acordo com o grau ou série anuais, vencendo cada etapa progressivamente.

A organização escolar desses Grupos era baseada nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho. Com isso, o trabalho do professor era caracterizado por uma prática pedagógica dividida em disciplinas e horários (NEGREIROS, 2004).

Mais especificamente, os princípios pedagógicos estavam calcados na lógica formal, na análise dos conteúdos, na progressividade, formalismo (ensino dedutivo), memorização, autoridade (prêmios, castigos, sanções disciplinares), emulação (ideia da necessidade de aprovação, do mérito) e intuição. Embora o regime seriado facilitasse o trabalho nas instituições escolares, seu caráter seletivo, com elevados graus de exigências, provocava retenção escolar nas primeiras séries (REIS FILHO, 1995, apud, SAVIANI, 2006). Desse modo, esse sistema era baseado na promoção ou reprovação do aluno de uma série para outra de acordo com seu desempenho escolar.

Diferentemente do período imperial onde as escolas funcionavam no espaço doméstico, os grupos escolares possibilitaram uma nova forma de conceber o ensino primário. Contudo, a instituição do regime seriado trouxe em seu bojo a reprovação e a evasão escolar, principalmente, na 1ª série, resultando em sérios problemas para a educação escolar no Brasil.

A partir dos problemas gerados por esse regime, surgiram, ao longo do século XX, outras propostas não seriadas de organização escolar. A primeira experiência começou já nos anos 20 com Sampaio Dória⁵ que propunha a implantação da promoção automática no ensino primário no estado de São Paulo (JACOMINI, 2004b).

De acordo com Cavaliere (2003), a reforma de Sampaio Dória tinha como meta a diminuição do número de anos de estudo no ensino primário de quatro para dois anos, tendo como base o regime seriado, com a utilização da promoção automática. Entretanto, com possibilidade de exclusão do sistema ao

⁵ Antônio Sampaio Dória nasceu em Belo Monte, Alagoas, em 1883. Foi advogado, educador e político. Dentre os principais cargos políticos, destaca-se o de Diretor Geral de Instrução Pública entre 1920 e 1924, realizando algumas reformas no Estado de São Paulo, sendo o responsável pelo primeiro recenciamento escolar realizado no país. Fonte: <www.dec.ufcg.edu.br/biografias/AntSDori.htm>.

aluno que não obtivesse rendimento satisfatório ao final de dois anos. Alvo de críticas, a reforma não foi plenamente implementada.

A partir de 1950, a discussão acerca da promoção automática se tornou mais ampla, devido aos altos índices de reprovação escolar, obtendo proeminência em todo país em 1956, com Conferência Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória realizada por organismos internacionais, no Peru. Nesse evento, Almeida Junior fez sua defesa em prol da introdução da promoção automática no nível primário de ensino, como meio de resolver o problema da repetência escolar. Outro educador que se destacou nessa década foi Dante Moreira Leite, que defendia a promoção automática como medida necessária para um currículo voltado ao desenvolvimento infantil do ponto de vista cognitivo e social (BARRETO; MITRULIS, 2004).

Jacomini (2004b) afirma que nessa década houve o respaldo legal da LDB nº. 4024/1961, para implantação de iniciativas de não seriação em alguns estados brasileiros. Dentre as quais, tem-se: ensino ajustado por faixa etária e nível de escolaridade no Rio de Janeiro em 1967; ensino primário aglutinado em dois níveis, com progressão continuada entre as séries de cada nível no Estado de São Paulo, em 1968, e; Sistemas de Avanços Progressivos em Santa Catarina em 1970, eliminando a reprovação entre as quatro primeiras séries e as quatro últimas do Ensino Fundamental.

Embora tenham sido implantadas várias propostas de não seriação nas décadas de 1960 e 1970, a partir dos anos de 1980 surgiu uma importante iniciativa de organização escolar em ciclos.

2.2 A proposta de ciclos no Brasil na década de 1980: O Ciclo Básico de Alfabetização

O surgimento do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) está vinculado ao processo de redemocratização brasileira na década de 1980, após anos de Ditadura Militar (1964-1985).

De acordo com Figueiredo (2001), a crise econômica, financeira e produtiva iniciada nos países desenvolvidos na década de 1970, produziu um

quadro de recessão no mundo capitalista, devido a baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. Essa crise também afetou a maioria dos países em desenvolvimento como o Brasil, no final dos anos 70 e início dos anos 80. Com uma economia cada vez mais internacionalizada, esse contexto tornou propícia a intervenção do Fundo Monetário Internacional – FMI e Banco Mundial no país, através de planos de estabilização econômica e de empréstimos de ajuste estrutural e setorial. Do ponto de vista político, essa crise favoreceu o declínio da Ditadura Militar com a vitória dos partidos de oposição nas eleições de 1982 e pelo movimento de massas, as “Diretas Já”, em 1983 e 1985.

Contudo, como aponta Diniz (1997), o declínio do regime autoritário não está ligado somente a fatores externos, mas está imbricado em um contexto de crise interna. Dentre os fatores que propiciaram o fim da Ditadura Militar está o esgotamento do modelo econômico desenvolvimentista, que se baseava na industrialização por substituição de importações.

Com relação à área educacional, esse processo de redemocratização, permitiu que durante as eleições estaduais de 1982, alguns governos se comprometessem em promover mudanças educacionais, haja vista, dentre outros aspectos, a melhoria da qualidade do ensino. Nesse contexto está o Ciclo Básico de Alfabetização, que representava um processo contínuo entre essas duas séries do Ensino Fundamental, com eliminação da reprovação escolar ao final da 1ª série (Mainardes, 2007; Barreto e Mitrulis, 2004).

De acordo com Barreto e Mitrulis (2004), de maneira geral, o CBA preconizava a garantia do direito da população à educação escolar, mudanças de ordem administrativa, organizacional e pedagógica, com eliminação de avaliação para fins de seleção ao final da 1ª série, currículo mais flexível, bem como uma maior participação dos “agentes educacionais” em sua implantação. Além disso, buscava-se resolver o impasse do número excessivo de matrículas nas primeiras séries, com a progressão automática.

Vários estados aderiram a essa proposta, como São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Para tanto, algumas ações foram instituídas para seu desenvolvimento, a saber: estudos complementares para crianças com baixo rendimento, recomposição curricular, capacitação profissional para professores, etc. (MAINARDES, 2007).

Contudo, houve impasses no desenvolvimento do CBA nesses estados. Silva e Davis (1993) argumentam que em Minas Gerais e São Paulo, esses impasses foram causados por descontinuidades políticas e administrativas (em São Paulo, por exemplo, houve mudanças sucessivas de Secretários de Educação, sete profissionais entre 1983 e 1990) que contribuíram para a resistência dos professores no trabalho com o CBA, propiciando, em muitos casos, a continuidade de práticas tradicionais de ensino, como a criação de classes homogêneas, remanejamento excessivo de alunos, avaliação para fins de seleção, etc.

Com relação ao Estado do Paraná⁶, Mainardes (1995) aponta, fazendo uma comparação entre período anterior (1986-1987) e posterior ao CBA (1991-1992), que os índices de aprovação na 1ª série foram superiores após a introdução dessa proposta. Todavia, demonstra que na 2ª série os índices de aprovação foram maiores no período anterior ao CBA. Ou seja, transferiu-se o problema da reprovação para o último ano do ciclo.

É preciso ressaltar que o desenvolvimento dessa política não esteve deslocado da esfera federal e, conseqüentemente dos organismos internacionais. Segundo Figueiredo (2001), com a intervenção desses organismos no Brasil, deu-se centralidade à educação elementar como mecanismo de construção da cidadania e preparação para o trabalho, tendo em vista, a administração da pobreza e a promoção da segurança.

Por sua vez, o Ciclo Básico de Alfabetização não representou alterações estruturais profundas na organização escolar brasileira. Embora tenha sido implantado, haja vista, modificações na concepção de currículo e na avaliação da aprendizagem, fato é que seus objetivos também estiveram calcados na regularização do fluxo escolar. Mudanças educacionais mais intensas ocorrerão na década de 1990, com as reformas implementadas sob orientação dos organismos internacionais, que passaram a preconizar a educação básica como estratégia de desenvolvimento econômico.

⁶ Na introdução desse trabalho são apontados os entraves provocados pela política do CBA no estado do Paraná, com base em Mainardes (1995).

2.3 O Regime de Ciclos dos anos de 1990 à atualidade: novas propostas no contexto educacional brasileiro

A partir da década de 1990, outras propostas de ciclos permearam o contexto educacional brasileiro, dentre as quais se destacaram: os Ciclos de Aprendizagem, os Ciclos de Formação e o Regime de Progressão Continuada. A compreensão da implantação desses tipos de organização em ciclos demanda que se reporte ao cenário político e econômico dessa década, cujas modificações influenciaram sobremaneira a educação escolar.

De acordo com Santana (2011)⁷, com o advento do neoliberalismo⁸ nos países desenvolvidos, devido à crise do Estado de Bem Estar Social⁹, buscou-se o arrefecimento do papel do Estado nas áreas sociais, tendo em vista, a desregulamentação da economia e diminuição dos gastos públicos, para a superação da crise econômica. Nesse contexto, está o Consenso de Washington, realizado pelos Estados Unidos, Inglaterra e organismos internacionais, em 1989, onde foram decididas formas de intervenção na América Latina, nos parâmetros supramencionados, para também superar a crise econômica.

A partir dessa visão, pode-se dizer que a crise vivenciada pelos países centrais seria a causa para a crise econômica na América Latina e,

⁷ Santana (2011) cita os eventos internacionais para demonstrar as formas de interferência dos organismos internacionais nas políticas educacionais no Brasil, fazendo referência a autores como Casassus (2001) e Freitas (2008). A presente Dissertação também discorre sobre os eventos internacionais, utilizando dentre outros autores, os supramencionados.

⁸ De acordo com Silveira (2009, p. 72), o neoliberalismo “[...] é uma doutrina político-econômica [...], que reafirma os valores e prescrições do liberalismo clássico, tem influência atualmente em todos os continentes, valoriza a desigualdade, funda a riqueza no mercado financeiro e indica como medidas concretas para alcançar seus desideratos: (a) abolição da planificação econômica; (b) autoridade monetária com ação previsível e não conjuntural (não contra cíclica); (c) atuação do Estado somente nas poucas áreas de ‘consenso’ entre os indivíduos e nos temas indivisíveis, como combate ferrenho à inflação, defesa nacional e manutenção da Lei e da ordem; (d) ausência de barreiras alfandegárias; (e) tributação compreensiva no patamar mínimo necessário à manutenção das funções básicas do Estado [...]; (f) extinção de políticas de bem-estar social [...]; (g) criação de desemprego estrutural para enfraquecer o poder sindical e baratear a produção; (h) livre fluxo de capitais e mercadorias entre os países; (i) privatização [...]; (j) ajuste fiscal do Estado para formar o superávit primário necessário para pagar credores; (k) câmbio livre; (l) banco central independente; (m) desregulamentação econômica e trabalhista; e (n) garantia dos direitos à propriedade intelectual”.

⁹ De acordo com Leal (1990) o Estado de Bem Estar Social (Welfare State) surge nos países capitalistas centrais no final do pós II Guerra Mundial, quando as políticas econômicas de corte liberal, que asseguravam mecanismos de livre mercado, se tornaram insuficientes para promover o crescimento estável da economia. Com o Estado de Bem Estar Social, o Estado se torna o agente mediador da economia em prol do processo de acumulação capitalista e ao mesmo tempo da implementação de políticas sociais voltadas para o campo do trabalho assalariado, com a concessão de benefícios sociais.

consequentemente, no Brasil, culminando na intervenção dos organismos internacionais na economia e, em outras áreas.

Todavia, Diniz (1997, p. 178-179) salienta que não se pode pensar na crise no Brasil, considerando apenas os aspectos externos. Embora o estabelecimento de uma nova ordem mundial tenha tido papel preponderante, que contribuiu para a pressão das agências internacionais por políticas de estabilização e ajustes, os fatores internos também foram determinantes para a crise no país nas últimas décadas do século XX. Os fatores endógenos estão ligados a aspectos econômicos como altas taxas de inflação e dívida externa, bem como a aspectos político-institucionais com a deterioração “política-institucional” da ordem estadista (Estado Desenvolvimentista), que interferiu, por exemplo, nas formas de vinculação entre “Estado-sociedade” e “capital-trabalho”, se transformando em uma crise de Estado¹⁰. Aliás, para a autora, o ponto nodal para a causa de todos os problemas está calcado na questão da “[...] extenuação do Estado como fator de contenção de uma sociedade civil que se expandiu aceleradamente no decorrer das décadas de 70 e 80 e adquiriu crescente densidade organizacional”.

Além disso, Diniz (2001) salienta que, os governos federais após a Ditadura, incluindo os da década de 1990, foram incapazes de lidar com a crise de Estado. No governo Fernando Henrique Cardoso,

[...] através da prioridade atribuída às reformas constitucionais, iniciou-se um processo de desconstrução legal e institucional, que abriu o caminho para a reestruturação da ordem econômica e, sobretudo, para a refundação do Estado e da sociedade de acordo com os novos parâmetros consagrados internacionalmente. A instauração de um novo modelo econômico centrado no mercado foi acompanhada de um projeto ambicioso de dar início a uma nova era. Entretanto, limitada por uma visão restritiva de teor administrativo, a reforma do Estado do governo Cardoso foi capturada pela meta do ajuste fiscal (DINIZ, 2001, p. 13).

¹⁰ A autora apresenta um novo paradigma para se pensar a reforma do Estado, a partir da década de 1980. A crise enfrentada no Brasil de várias dimensões (econômica, política e social) e a incapacidade dos governos pós-ditadura de superá-la, fez com que a crise de governabilidade tivesse centralidade na agenda pública. Contudo, para a autora as crises de Estado e de governabilidade não podem ser separadas. As estratégias para o enfrentamento dessas crises perpassam pela consolidação da democracia, bem como da ampliação da responsabilidade do Estado em relação aos projetos sociais. Além disso, argumenta que é preciso maximizar as condições de *governance* do Estado, entendida como a capacidade do governo de implementação de políticas públicas, se caracterizando por “[...] um conjunto de mecanismos e procedimentos para lidar com a dimensão participativa e plural da sociedade, o que implica expandir e aperfeiçoar os meios de interlocução e de administração do jogo de interesses” (DINIZ, 1997, p. 53).

Desse modo, a reforma de Estado empreendida nesse governo não conseguiu se desvincular do padrão de Estado Intervencionista, que foi a base tanto para o modelo de industrialização substitutiva de importações, quanto para a Ditadura Militar (DINIZ, 2001).

Verifica-se, portanto, que a crise instaurada na década de 1980 repercutiu na década de 1990, pois os governos não foram capazes de implantar políticas efetivas para resolver os problemas econômicos e sociais do país. Essa situação contribuiu para a interferência das agências internacionais em vários setores, dentre eles, o educacional, principalmente, com relação à educação básica. De acordo com Mendes Segundo (2005), a educação foi considerada um elemento estratégico para dar suporte ao desenvolvimento econômico e para reduzir a pobreza.

Casassus (2001) salienta que cinco eventos foram importantes para as reformas educacionais empreendidas na América Latina e, por conseguinte, no Brasil. O primeiro foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado em Jomtien na Tailândia em 1990, com o objetivo de orientar as políticas educacionais para a educação básica, tendo em vista, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Essa reunião foi solicitada por vários organismos internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância e Banco Mundial.

Participaram dessa Conferência 155 países e 120 organizações não governamentais, sendo elaborado o documento denominado de Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Assinado por todos os participantes, esse documento trouxe em seu bojo a necessidade de acesso dos indivíduos aos “[...] conhecimentos necessários a uma vida digna, humana e justa” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 71).

Algumas prerrogativas dessa Declaração dizem respeito a: necessidade do aprendizado da leitura, escrita, expressão oral, cálculo e a solução de problemas; a universalização do acesso à educação básica e promoção da equidade, através da garantia de um padrão mínimo de qualidade aos alunos; valorização dos resultados de aprendizagem, com a utilização de abordagens

ativas e participativas, além da implementação de sistemas de avaliação de desempenho; ambiente adequado para a aprendizagem, e; o fortalecimento de alianças em todos os níveis e subsetores educacionais (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

De acordo com Casassus (2001), o segundo evento foi a IV Reunião Intergovernamental do Projeto Principal de Educação da América Latina e no Caribe – Promedlac, realizado em 1991, em Quito no Equador, pela UNESCO, com ministros da Educação. Nessa reunião concluiu-se que o desenvolvimento educacional com qualidade e equidade somente se efetivaria com uma nova forma de gestão, sendo uma de suas características, a descentralização. Já em 1992, ocorreu em Santiago, no Chile, a 24ª Reunião da Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe (CEPAL) com ministros da Economia e Finanças desses territórios tendo por objetivo situar a educação como estratégia para o desenvolvimento, pois o crescimento econômico demandava maior investimento na área.

O quarto e quinto eventos ocorreram no ano 1993, em Santiago, no Chile. Ou seja, a V Promedlac, tendo como escopo a definição de estratégias para a elevação dos níveis de aprendizagem nos países da América Latina e Caribe. Averiguou-se, portanto, a necessidade de implementação de sistemas de avaliação e programas de “discriminação positiva” a nível nacional e em nível local, deu-se centralidade à instituição escolar. E o Seminário Internacional organizado pela UNESCO, onde se discutiu sobre descentralização curricular, da necessidade da elaboração pelos governos de objetivos e normas gerais, mas garantindo, um currículo adaptado à realidade local das escolas (CASASSUS, 2001).

Além desses eventos, o Brasil participou de outras duas reuniões importantes para a definição dos rumos educacionais a nível federal, ou seja, a Conferência de Educação para Todos ocorrida em Nova Delhi, Índia, em 1993, e o Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar, Senegal, no ano 2000.

De acordo com Mendes Segundo (2005), a Conferência de Nova Delhi foi realizada para os nove países mais populosos do mundo¹¹, em que foram

¹¹ Os nove países mais populosos do mundo são: Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia que abrigam mais do que a metade da população mundial (DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI, 1998).

reafirmados os compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos e na Cúpula Mundial pela Criança¹², de forma a atender as necessidades básicas de aprendizagem da população até o ano 2000. Dentre as metas, destaca-se: universalização da educação básica, através da ampliação da educação elementar e da alfabetização de adultos.

Para Freitas (2008, p. 38), as *Diretrizes de Ação da Educação Básica*, definidas nesse evento, reduziu a amplitude das prerrogativas da Declaração Mundial de Educação para Todos, ao se prever estratégias para reduzir custos com a educação básica, como: “[...] (a) o uso eficiente e efetivo de infraestrutura e escolas existentes; (b) oferta de *programas flexíveis e não-formais* nas circunstancias em que as *escolas convencionais* não fossem suficientes para *abrigar* todas as crianças”.

Já o Fórum, ocorrido em Dakar¹³ no ano 2000, redefiniu novamente os prazos e metas de Educação para Todos, tendo como referência o ano de 2015. Nesse evento, a educação foi vista como necessária ao desenvolvimento sustentável e como meio para garantir a paz e a estabilidade. Mas, deu-se ênfase ao Ensino Fundamental para o desenvolvimento de políticas educacionais (GOMIDE, 2010).

Essas orientações começaram a ser desenvolvidas, efetivamente, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Contudo, como afirma Diniz (2001, p. 14), a interferência dos organismos internacionais não ocorre de maneira automática. “[...] As opções das elites dirigentes nacionais - suas coalizões de apoio político - tiveram e têm um papel importante na escolha das formas de inserção no sistema internacional e na definição de políticas a serem implementadas”.

Desse modo, o tema qualidade da educação foi utilizado como forma de regulação federal. Para tanto, o governo instituiu algumas estratégias, ou seja, um amplo sistema de informações, combinado com um sistema de avaliação em larga escala. Houve, então, a reorganização do Sistema Nacional de

¹² Essa Cúpula aconteceu na sede das Nações Unidas em Nova York, nos Estados Unidos, em 1990. Com participação de mais de 160 países, que assumiram o compromisso em prol da saúde e dos direitos das crianças e mães, reduzindo a mortalidade infantil e o analfabetismo (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2005).

¹³ Esse Fórum foi organizado pelos seguintes organismos internacionais: Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (EFA). O escopo desse evento foi a apresentação dos resultados gerais do movimento de Educação para Todos, lançado em Jomtien em 1990 (FREITAS, 2008).

Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁴, introduzido no final da década de 1980, e a implantação de exames nacionais. Outro ponto importante refere-se à introdução de “mecanismos flexibilizadores” de avaliação da aprendizagem, como: classificação/reclassificação dos alunos e progressão continuada. Esses mecanismos, previstos legalmente, contribuem para a regularização do fluxo escolar na educação básica (FREITAS, 2004).

A utilização de avaliações sistêmicas e de mecanismos para flexibilização da avaliação serviram como forma de obter informações a nível macro e micro, mas, sobretudo passar a responsabilidade da qualidade de ensino para a escola e seus agentes. A LDB nº. 9394/96 prevê a utilização desses mecanismos.

Essas políticas também adentraram os governos que sucederam o de Fernando Henrique Cardoso provocando mudanças ainda mais consistentes com a introdução, por exemplo, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007.

O PDE representa um conjunto de ações voltado para a educação brasileira, abrangendo seus níveis e modalidades. Com relação à Educação Básica, foi introduzido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino do Ensino Fundamental e Médio. Especificamente para o Ensino Fundamental, foram previstas metas, como: Provinha Brasil, avaliação sistêmica para aferição do desempenho escolar dos alunos, entre seis e oito anos, na área de alfabetização, e; o Programa “Dinheiro Direto nas Escolas”¹⁵, com incentivo financeiro extra para as escolas que cumprissem as metas estabelecidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (SAVIANI, 2007).

¹⁴ O SAEB é um sistema de avaliação em larga escala, de caráter amostral e bienal. A primeira aplicação ocorreu em 1990, através de testes nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências em algumas séries do Ensino Fundamental. Em 2005, o SAEB foi ampliado, passando a compreender: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRES). A primeira de caráter amostral é realizada bianualmente, tendo como objetivo a avaliação da gestão dos sistemas educacionais, através de exame de proficiência nas áreas de Português e Matemática, para alunos de 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. A segunda, denominada de Prova Brasil, é de caráter censitário tendo como foco as escolas, sendo aplicada para alunos da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental, também nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O SAEB tem como finalidade a medição da qualidade do ensino oferecido no país. Além desse sistema, foi implementado em 2007 a Provinha Brasil para avaliação dos alunos do 2º ano de escolarização de cada unidade escolar, haja vista, a alfabetização e o letramento (INEP, 2010).

¹⁵ Esse programa, criado em 1995, tem por escopo fornecer subsídio financeiro às escolas públicas de Educação Básica e as privadas de Educação Especial, mas sem fins lucrativos. Os recursos são transferidos para as escolas com base no número de alunos, haja vista, dentre outros aspectos, a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas (FNDE, 2012).

No tocante ao IDEB, são utilizados, para fins de cálculo, as taxas de aprovação escolar e os resultados obtidos nos testes padronizados do SAEB e da Prova Brasil, nas áreas de Português e Matemática, sendo feito, bienalmente, em uma escala de 0 a 10 (INEP, 2011).

Esse índice reforçou a questão da transferência de competências para as instituições escolares, tendo em vista, sua responsabilização pelos resultados educacionais. Além de representar um estímulo à implementação de propostas de ciclos por ter como variável de qualidade de ensino, as taxas de aprovação dos alunos.

É nesse contexto que foram implementadas as iniciativas de organização em ciclos. Com salientado anteriormente, surgiram, basicamente, três tipos de propostas a partir da década de 1990, ou seja, os Ciclos de Aprendizagem, a Progressão Continuada e os Ciclos de Formação.

Freitas (2005), não faz diferenciação entre as propostas de Progressão Continuada¹⁶ e de Ciclos de Aprendizagem. Ou seja, ambas se inserem em uma mesma modalidade calcada na lógica anual da serialização, tratando os conteúdos escolares como um conjunto de competências e habilidades, impossibilitando a retenção escolar em alguns anos do Ensino Fundamental. O autor argumenta que, esse tipo de proposta pode criar condições para o prolongamento da permanência do aluno na escola sem aprendizagem condizente, criando assim, outras formas de exclusão. Entre os fatores que contribuem para isso estão: a instituição de iniciativas de regulação do fluxo escolar, e; a utilização da avaliação informal, baseada em juízos de valor, relatórios descritivos, conselhos, etc., mantendo, entretanto, o viés classificatório da avaliação formal. Além disso, ressalta que o respaldo pedagógico dessas iniciativas está centrado nas concepções de períodos plurianuais propostos por Philippe Perrenoud.

De acordo com Perrenoud (2004), em se tratando de Ciclos de Aprendizagem, não existe uma única concepção. Eles podem ser concebidos como ciclos de estudos ou sequência de séries sem reprovações, com poucas mudanças nos programas e no sistema de avaliação. Mas também podem partir de uma visão inovadora, em uma lógica ampliada das etapas plurianuais,

¹⁶ Como exemplo, tem-se, o Regime de Progressão Continuada, implantado para todo Ensino Fundamental, no município de São Paulo (Freitas, 2005).

com base em uma pedagogia diferenciada, avaliação formativa, trabalho em equipe, tendo em vista percursos diversificados de formação. Nesse sentido, os períodos plurianuais permitiriam que as escolas se organizassem em etapas mais compatíveis com as progressões de aprendizagem dos alunos, por estabelecer um planejamento mais flexível, com possibilidade de diversificação do processo de ensino-aprendizagem.

Freitas (2005) considera como organização em ciclos, as propostas de ciclos de formação, implantadas em algumas redes de ensino municipais. Embasadas em concepções pedagógicas mais críticas, tendo como propósito uma alteração mais global do tempo e espaço do que as demais iniciativas, com um trabalho pedagógico ancorado na realidade social contemporânea, com avaliação emancipatória, considerando as fases do desenvolvimento humano. Têm-se como exemplos: a Escola Cabana¹⁷ da rede municipal de Belém, no Estado do Pará; a Escola Plural¹⁸ da rede municipal de Belo Horizonte, em Minas Gerais; a Escola Candanga¹⁹ do Distrito Federal, e; a Escola Cidadã²⁰, da rede municipal de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Esses ciclos são organizados a partir das fases de desenvolvimento humano, compreendendo: o ciclo da infância (6 a 9 anos), o da pré-adolescência (9 a 12 anos) e o da adolescência (12 a 15 anos). Seus fundamentos estão calcados na psicologia, com eliminação da reprovação, ao longo de todo o Ensino Fundamental (MAINARDES, 2007).

É importante salientar que as iniciativas de Ciclos de Aprendizagem e de Progressão Continuada quando implementadas como políticas de cunho

¹⁷ De acordo com Fonseca (2009), a Escola Cabana desenvolveu-se entre 1997 e 2004, na rede municipal de ensino de Belém no Pará, tendo como premissa uma educação voltada para a emancipação das classes populares. Dentre os mecanismos utilizados para a estruturação dessa proposta destacaram-se: a organização do ensino em ciclos de formação e a implantação da gestão democrática.

¹⁸ A Escola Plural é uma proposta centrada em quatro núcleos. O primeiro refere-se aos eixos norteadores, como: acabar com a exclusão, investir na pluralidade de saberes e fortalecer trabalho coletivo. O segundo diz respeito à organização da escolaridade em ciclos de formação. Já o terceiro compreende a formação plural, em que os conteúdos estão articulados segundo sua importância. O último núcleo contempla a avaliação da aprendizagem formativa e inclusiva (NEGREIROS, 2004).

¹⁹ A Escola Candanga foi adotada no Distrito Federal na gestão de Cristovão Buarque (1997-2000). Seu currículo pautava-se em três dimensões: filosófica, tendo em vista, o desenvolvimento da razão crítica; sócio-antropológica, haja vista, a articulação entre, educação, cultura e tecnologia, e; dimensão psicopedagógica, centrada em dois eixos norteadores, ou seja, a ética e a ecologia. Essa proposta foi extinta em 2001, com a vitória de um partido de oposição (MORAES, 2009).

²⁰ O Programa Escola Cidadã foi implementado nas instituições de ensino a partir de 1995, na rede municipal de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Sua implantação foi gradativa, sendo a Monte Cristo, a primeira escola adotar os ciclos de formação no Ensino Fundamental. Esse programa tem como premissa a articulação dos tempos e espaços escolares com as fases do desenvolvimento humano e com o contexto cultural, tendo em vista a democratização da educação (AZEVEDO, 2000).

regulatório acabam tornando-se peças com muito mais peso, contra a reprovação e evasão escolar, do que propriamente, como instrumento que adentre os problemas pedagógicos, estruturais e de uma política para o Ensino Fundamental. Esse tipo de situação foi verificado por várias pesquisas realizadas ao longo dos anos sobre o regime de ciclos, apontando que os vários problemas operacionais em seu desenvolvimento estavam centrados na falta de preparação dos professores e promoção automática de alunos com baixo rendimento²¹. Por outro lado, essas propostas também podem promover mudanças significativas nas redes de ensino. Não se pode afirmar que todos os projetos de Ciclos de Aprendizagem e Regime de Progressão Continuada implantadas no país tenham um caráter regulatório, voltado apenas para a redução de custos e regularização de fluxo.

Nesse sentido, Alavarse (2003) ressalta algumas condições que devem ser consideradas para uma adequada implementação dos ciclos, tais como: “recomposição” do currículo; formação continuada dos professores; fundamentação para o agrupamento dos alunos; atividades de apoio e acompanhamento para os alunos; articulação dos processos de avaliação de cada escola e do sistema; modificação no regime de trabalho dos profissionais, assegurando um horário para atividades coletivas e individuais; participação dos pais e responsáveis; atividades extraescolares integradas ao currículo, buscando o desenvolvimento cultural de professores e alunos.

Esse conjunto de condições sintetiza uma concepção de educação centrada no aluno, com tempos escolares mais flexíveis, com participação efetiva da comunidade escolar, trabalho em equipe, em prol de uma escola mais justa e menos seletiva.

De acordo com Negreiros (2004), o regime de ciclos pode influenciar as concepções pedagógicas de escolas que trabalham com o regime seriado. O autor salienta, em sua pesquisa em seis escolas privadas seriadas em Belo Horizonte, que as dimensões das propostas dos ciclos de formação estão presentes nas discussões e práticas pedagógicas dos professores, sendo readequadas para a estrutura seriada. Assim, os seguintes aspectos foram identificados: ampliação dos tempos escolares de bimestre para trimestre,

²¹ Ver: Mainardes (2005); Jacomini (2004); Fernandes e Franco (2001); Gomes (2004); Mainardes (2007).

trabalho com pedagogia de projetos, práticas avaliativas formativas e processuais, contextualização e revisão qualitativa dos conteúdos curriculares.

Diante disso, constata-se que, as iniciativas de ciclos surgidas a partir da década de 1990 podem ser organizadas de maneiras bem distintas, com concepções diferenciadas. Os Ciclos de Aprendizagem, por exemplo, podem promover modificações mais profundas no desenvolvimento do trabalho pedagógico ou serem implementados tendo como meta principal a regularização do fluxo escolar, sem modificar a estrutura da escola tradicional. As formas de sua implantação dependerão, portanto, de finalidades políticas dos governos.

2.4 A organização da escolaridade nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado de Minas Gerais

O regime seriado foi implantado no estado de Minas Gerais, no início do século XX, a partir dos Grupos Escolares. Rocha (2008) esclarece que esses grupos foram implementados por João Pinheiro, então presidente do Estado de Minas Gerais, através da reforma do ensino primário (1906), que visava a escolarização da população menos favorecida, haja vista, sua inserção no mundo do trabalho. Esses Grupos significavam uma forma de organização pautada na seriação, com turmas formadas por idade e grau de conhecimento, com maior controle do corpo docente e discente, dentre outros.

De maneira geral, a seriação passou a representar o principal regime das escolas mineiras, provocando os mesmos problemas apresentados nas redes educacionais de outros estados. Nesse sentido, algumas medidas foram introduzidas com vistas a resolver o problema do fluxo escolar e da evasão dos alunos nas primeiras séries. De acordo com Fernandes e Franco (2001) uma iniciativa importante foi a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização nos anos de 1980, com a vitória de Tancredo Neves para governador do Estado.

De acordo com Pedrosa e Sanfelice (2005), esse governador lançou novas diretrizes para a educação, a partir de metas como: a valorização dos

profissionais da educação, a melhoria da qualidade do ensino e a gestão democrática.

Um evento importante para essas mudanças na política educacional mineira foi a realização do I Congresso Mineiro de Educação, ocorrido em 1983. Esse evento foi o palco para discussões em torno dos problemas da escola, contribuindo para a implantação do CBA em 1985 (SILVA; DAVIS, 1993; FERNANDES; FRANCO, 2001).

Segundo Silva e Davis (1993), o regime de ciclos surgiu tendo como perspectiva a melhoria da qualidade do ensino nas primeiras séries e o enfrentamento do fracasso escolar. O CBA foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação a funcionar de maneira experimental por quatro anos, tendo como metas: articulação entre a 1ª e a 2ª série, eliminando a reprovação entre essas séries; o trabalho em equipe dos profissionais da escola para não ocorrer desarticulação do processo de ensino entre o CBA e a 3ª e 4ª séries; a introdução de um currículo mais flexível, tendo em vista, o processo de alfabetização e as características socioculturais dos alunos; enfraquecer as práticas de remanejamento de alunos; novas bases para a avaliação, indo além do rendimento escolar dos alunos, mas como um processo contínuo, de formação; condições adequadas para o trabalho docente, com cursos de formação continuada e recursos materiais.

Apesar de metas ambiciosas para melhoria da qualidade do ensino, o processo de implantação dos ciclos apresentou falhas em sua operacionalização nas escolas. Silva e Davis (1993) salientam que nas duas avaliações realizadas em 1987 e 1989, concluiu-se que, as medidas tomadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, como treinamentos e seminários, não foram suficientes para que as escolas compreendessem a proposta dos ciclos. Mesmo assim, esse regime se tornou oficial em 1990 para a rede estadual de ensino.

Nesse sentido, embora o governo Newton Cardoso (1987-1990), tenha optado pela continuidade do Ciclo Básico, não se propôs efetivamente a corrigir os problemas que foram surgindo nas escolas.

Além de não assumir compromisso com as políticas educacionais implementadas no governo anterior, ocorreu durante sua gestão um processo de “racionalização administrativa”. Dentre as medidas que prejudicaram o

desenvolvimento do CBA e minimizaram sua importância nas escolas, destacam-se: a dispensa de todo o pessoal com experiência em alfabetização; retorno do pessoal do quadro permanente às salas de aulas, depois de anos sem atuação como professores, provocando problemas nas escolas, como a elevação da reprovação e evasão escolar, e; diminuição de recursos materiais. Contudo, o CBA é uma proposta adequada de organização escolar, embora não se tenha conseguido assegurar as condições necessárias para seu desenvolvimento nas escolas (SILVA E DAVIS, 1993).

A implantação de um novo tipo de organização escolar é um processo complexo que se pauta em mudanças de concepções, de práticas da própria formação profissional dos educadores. Se condições apropriadas não são disponibilizadas, se têm como resultados, equívocos e distorções na operacionalização das propostas.

No governo Hélio Garcia (1991-1994), visando à melhoria da qualidade do ensino, houve a retomada do CBA a partir da resolução SEE n°. 6806/91. Já na gestão Eduardo Azeredo (1995-1998), outras mudanças foram realizadas com relação ao regime de ciclos, ou seja, em 1997, a ampliação do CBA para a 3ª série e, em 1998 a instituição do regime de progressão continuada para todo o ensino fundamental, dividindo-o em dois ciclos de quatro anos. (FERNANDES; FRANCO, 2001).

Por sua vez, sem condições satisfatórias de implantação, a instituição da progressão continuada nesse governo gerou resistência por parte de toda a escola, inclusive dos pais, que acreditavam que seus filhos não estavam aprendendo da forma adequada, criando um sério problema para o governo Itamar Franco. Diante disso, foi publicada a Resolução n°. 12/1999 que possibilitou às instituições escolares fazerem a opção entre série e ciclos. Essa decisão não foi fruto do acaso, mas resultado de um amplo debate com a comunidade escolar (FERES, 1999).

Segundo Fernandes e Franco (2001) a resistência à progressão continuada se deu, principalmente, entre os professores de 5ª a 8ª série, já que sua atividade profissional está voltada para o trabalho com uma disciplina.

Ademais, o professor precisa trabalhar com várias turmas ao mesmo tempo ou até em mais de uma escola, dificultando, por exemplo, o trabalho em

equipe e a disponibilidade de tempo para atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Em 2003, Aécio Neves assume o governo do Estado, permanecendo no poder até o ano de 2010²². Nesse governo foi implementado um amplo programa de reforma do aparelho estatal, denominado, Choque de Gestão, que influenciou sobremaneira o Ensino Fundamental nas redes públicas de ensino. Para Augusto (2005) o desenvolvimento desse programa teve por justificativa a crise econômica e fiscal do Estado, sendo introduzidas medidas de desburocratização, racionalização de gastos públicos, monitoramento e avaliação de suas ações e resultados, nos moldes das políticas de regulação institucional. No campo educacional foi proeminente a influência dos organismos internacionais, incidindo na gestão dos sistemas escolares. Sob o discurso de modernização e autonomia (descentralização) dos sistemas escolares se buscou a transferência de competências para as escolas, dentro dos limites impostos pelo governo, modificando o funcionamento e a organização escolar.

Assim, foi introduzido em 2004, o Ensino Fundamental de 9 anos, com a implantação dos Ciclos de Aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo: o Ciclo Inicial de Alfabetização, com Fase Introdutória, I e II; e o Ciclo Complementar de Alfabetização, abarcando a Fase III e IV. Ambos com progressão continuada entre os anos letivos do ciclo.

Para Mota (2010) a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos significou para o governo estadual, a redução de custos, pois a manutenção de crianças na Educação Infantil²³ demanda um maior financiamento, bem como a gestão de resultados, em que o foco deixou de ser o processo educacional e passou a ser os resultados estatísticos das provas em larga escala, objetivando a construção de parâmetros mínimos para o Ensino Fundamental.

Kramer (2006, p. 813-814) em uma visão menos rígida, considera a inserção de crianças com 6 anos de idade no Ensino Fundamental um avanço, já que a educação infantil, embora seja um direito, ainda não é obrigatória no Brasil. Contudo salienta que, esses dois níveis de ensino precisam ser

²² Aécio Neves foi reeleito para governador do estado de Minas Gerais em 2007.

²³ A Educação Infantil por trabalhar com crianças entre 0 e 6 anos, exige uma série de parâmetros que vão desde estrutura adaptada para crianças de 0 a 6 anos até um número reduzido de alunos por sala.

desenvolvidos de forma integrada, o que de maneira geral não acontece. Para a autora, embora seja positiva a ampliação do desse nível de ensino, “[...] há muito trabalho a ser feito para uma educação de qualidade”.

Não existe, portanto, uma única visão acerca dos significados da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos. Contudo, é preciso considerar que o trabalho pedagógico de uma instituição de Educação Infantil é diferente de uma escola de Ensino Fundamental, o que pode significar mudanças bem consistentes na rotina escolar para as crianças de 6 anos, que ainda estão em uma etapa de desenvolvimento que necessita de um trabalho mais individualizado e com estrutura adaptada para a faixa etária.

No entanto, o governo mineiro buscou produzir diretrizes gerais direcionadas ao trabalho pedagógico na área de alfabetização e letramento para os três primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos. Para isso, contou com a parceria do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), órgão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais que tem como foco um trabalho conjunto entre “grupos interinstitucionais” voltados para as áreas de alfabetização e ensino da Língua Portuguesa²⁴. O CEALE desenvolveu cinco cadernos de orientações na área de alfabetização e letramento²⁵, para auxiliar os professores do Ciclo da Alfabetização. Houve também a definição das capacidades de aprendizagem nessas áreas para esse Ciclo da Alfabetização, publicadas em 2008, através da resolução nº. 1.086.

Além disso, seguindo orientações da Secretaria de Estado de Educação, as escolas públicas da rede estadual tiveram que organizar várias estratégias de recuperação escolar para os alunos com baixo rendimento, sendo incentivadas a buscar parcerias com outras instituições de ensino para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (AUGUSTO, 2005).

²⁴ As informações sobre o CEALE foram baseadas no sítio eletrônico: <www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html>. Acesso em: 12 mar. 2012.

²⁵ A coleção, Orientações para Organização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é formada por cinco cadernos, a saber: o Caderno 1, apresenta os motivos da reorganização do Ensino Fundamental para nove anos de duração e da implantação do regime de ciclos; o Caderno 2, discute o processo de alfabetização e as capacidades a serem desenvolvidas ao longo dos três primeiros anos do ciclo; o Caderno 3, traz os critérios e instrumentos para a seleção de professores alfabetizadores, de métodos e livros de alfabetização, para elaboração do planejamento escolar, bem como, para a organização da rotina de atividades; já o Caderno 4, discute as formas de acompanhamento e de avaliação da aprendizagem dos alunos; e o Caderno 5, apresenta uma proposta de avaliação diagnóstica. (MACEDO; LOPES, 2011).

Diante dessas medidas, verifica-se que o Estado de Minas seguiu as mesmas prerrogativas das reformas educacionais a nível nacional, implementando programas pedagógicos em nível local, e um sistema próprio de avaliação em larga escala, denominado, Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

O SIMAVE compreende três programas: o Programa de Avaliação da Rede Pública de Minas Gerais, realizando testes na área de Português e Matemática, para alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio (PROEB); o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) com objetivo medir os níveis de alfabetização e letramento dos alunos do ciclo da alfabetização; Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), criado para as escolas da rede estadual, para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (SEE/MG, 2012).

No tocante aos programas educacionais, a SEE/MG iniciou, em 2007, um projeto denominado de Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), com o objetivo de elevar os índices de alfabetização e letramento. Esse plano deveria ser elaborado todo ano pela escola, a partir dos resultados do PROALFA, divulgados em três níveis de desempenho: baixo, intermediário e recomendável²⁶ (SILVA; NUNES, 2010).

No baixo desempenho encontram-se os alunos que conseguem ler apenas palavras. No nível intermediário, aqueles que conseguem ler frases, pequenos textos e identificar gêneros. E no nível recomendável, os alunos que já dominam habilidades mais complexas, lendo e escrevendo, de forma adequada com sua escolaridade (BOLETIM PEDAGÓGICO SEE/MG, 2010).

Na avaliação do PROALFA realizada em agosto de 2010, verificou-se avanços consideráveis no desempenho dos alunos do 3º ano do Ciclo da Alfabetização na área de alfabetização e letramento, em comparação com os resultados de 2009. Participaram dessa avaliação 100.702 alunos da rede estadual e 183.426 alunos da rede municipal. Se em 2009 havia 11,9% de alunos com baixo desempenho, em 2010 esse índice cai para 5,4%. No nível intermediário nota-se também uma queda de 15,5% em 2009, para 8,4% em

²⁶ Os níveis de desempenho utilizados pelo governo estão baseados em uma escala de proficiência de 0 a 700. O nível recomendável está acima de 500 pontos; o nível intermediário entre 450 e 500 pontos; e o nível baixo até 450 pontos (BOLETIM PEDAGÓGICO SEE/MG, 2008).

2010. Isso elevou o índice dos alunos no nível recomendável de 72,6% para 86,2% (BOLETIM PEDAGÓGICO SEE/MG, 2010).

Contudo, é preciso questionar se, realmente, a ampliação do Ensino Fundamental trouxe avanços para os sistemas de ensino e, conseqüentemente se as avaliações sistêmicas têm conseguido avaliar as capacidades cognitivas dos alunos.

É nesse contexto que se encontram as bases para o desenvolvimento educacional do município de Ponte Nova, foco dessa pesquisa. Embora o município possua sua própria rede de ensino, sua legislação está intimamente imbricada com as diretrizes emanadas do governo estadual. Desse modo, todas as modificações ocorridas na educação escolar pública estadual refletiram na rede de ensino municipal de Ponte Nova.

3 METODOLOGIA

Tendo em vista a problemática investigada, ou seja, os motivos que levaram a Secretaria Municipal de Educação a adotar o regime seriado nos anos iniciais do ensino fundamental, esse estudo foi realizado através de pesquisa descritiva, em uma abordagem “quantiqualitativa”²⁷.

De acordo com Ghedin e Franco (2008) existem, basicamente, dois tipos de abordagens de pesquisa, a qualitativa e a quantitativa. Ao empregar as duas técnicas em conjunto, observa-se um ganho de eficiência na investigação dos objetos de estudo na área de educação.

Dentre suas variadas funções, a pesquisa qualitativa em educação possibilita a percepção da realidade social a partir de múltiplos significados que estão calcadas na intencionalidade, possibilitando, dessa maneira, a descrição mais aprofundada da realidade e, por conseguinte, do objeto de estudo. Já a pesquisa quantitativa tem como foco, a mensuração de um número grande de informações, possibilitando sua classificação e análise.

Nesse sentido, foram utilizados como procedimentos para a investigação: a pesquisa bibliográfica, a entrevista semiestruturada, a pesquisa documental e a aplicação de questionário.

O estudo foi realizado no município de Ponte Nova, Minas Gerais, mais precisamente na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e em 12 (doze) escolas da rede municipal de ensino que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, situadas na zona urbana e rural. Na SEMED foi realizada a pesquisa documental e as entrevistas. Ao passo que, nas escolas foi aplicado o questionário.

A experiência da pesquisadora como coordenadora pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental em três escolas da rede estadual dos municípios de Barra Longa, Cardosos e Ponte Nova, entre os anos de 2004 e 2007, foi de suma importância para a decisão dessa investigação e da utilização desses procedimentos metodológicos. Sua inserção na rede estadual ocorreu no ano em que o Estado implantou o Ensino Fundamental de 9 anos e

²⁷ Termo utilizado por Ghedin e Franco (2008).

novos ditames para a organização escolar em ciclos. Verificou-se que, a introdução de crianças com 6 anos de idade, desmobilizou as escolas, pois não houve a preparação necessária para tal. Embora o Estado tenha introduzido os cinco Cadernos para a organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, elaborado pelo CEALE, não houve a elaboração de uma base curricular para esse ano. Deu-se ênfase na área de alfabetização e letramento, mas as outras áreas do currículo não tiveram o tratamento adequado. Isso ocasionou uma série de dúvidas por parte dos professores e também dos coordenadores pedagógicos. O fato é que reuniões de estudos ocorreram, mas faltou uma preparação sólida, antes da implementação de uma nova proposta.

Ademais, a questão dos alunos com baixo rendimento era outra questão que gerava transtornos nas escolas. A legislação preconizava várias formas de recuperação, mas na verdade o que se verificava era a falta de estrutura. Os professores, muitas vezes, recebiam alunos com níveis de aprendizagem muito distintos em sua turma, ficando sem condições de realizar um trabalho satisfatório com todos de uma só vez, seja pelo número de alunos (mais de 25 alunos), seja pelo tipo de atividade que realizava. As instituições também não contavam com professores recuperadores, geralmente, era o professor eventual que, além de realizar atividades repassadas pela direção escolar, desempenhava essa função.

Diante disso, a escolha por esse objeto de estudo ocorreu em um contexto de constatações sobre os problemas vivenciados pelas escolas públicas no que tange às suas formas de organização, principalmente quando a Prefeitura Municipal de Ponte Nova, fez a opção pelo regime seriado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se desvencilhando das premissas estaduais.

3.1 A Pesquisa Qualitativa

A investigação começou através pesquisa bibliográfica, haja vista, a construção de um referencial teórico referente à seriação e ao regime de ciclos, bem como a inserção de ambos na política educacional brasileira.

Posteriormente, foi realizada na Secretaria Municipal de Educação de Ponte Nova uma pesquisa documental, com o intuito de coletar dados acerca da política educacional do município entre 1998 e 2011, mais precisamente de aspectos relacionados com o regime seriado e de ciclos. A princípio não se tinha clareza de quais documentos seriam relevantes para a investigação, sendo necessário fazer uma seleção. A maioria estava arquivada em pastas de acordo com o ano de publicação. Ambas continham basicamente leis, decretos, portarias e instruções normativas. Após esse processo, os seguintes documentos foram selecionados:

- Decretos municipais que regulamentaram o Ensino Fundamental, a partir de 1998, a saber: Decreto nº 3.195, emitido em 1998, que instituiu o regime de progressão continuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Decreto nº. 4.613, publicado em 2003, que reorganizou esse nível de ensino para nove anos de duração; Decreto nº. 5.685, outorgado em 2006, onde o regime de ciclos oferecido pela rede municipal passou a ter a mesma nomenclatura da rede estadual, e; Decreto nº 6.823, que instituiu o regime seriado para todo o Ensino Fundamental na rede municipal;
- Ofício Circular SEE/MG nº 302/2010: esse documento trouxe orientações acerca da obrigatoriedade de progressão continuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de 2011. Nesse sentido, o mesmo serviu de base para a investigação da Resolução CNE/CEB nº 07 de 14 de dezembro de 2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, mais precisamente da questão da formação do bloco pedagógico nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.
- Lei Municipal nº 2.204/1997: legislação que autorizou a municipalização de oito escolas estaduais de Ponte Nova.

Segundo Sá-Silva et al. (2009), a pesquisa documental deve ser valorizada, pois através da investigação de documentos, pode-se ampliar o conhecimento acerca de objetos de estudos que precisem de contextualização histórica e sociocultural.

Tendo em vista, a realização de um exame adequado nos documentos coletados na SEMED optou-se pela análise documental como técnica para identificação nos textos de conceitos e informações importantes para a contextualização da política educacional no município de Ponte Nova no tocante ao regime de ciclos e ao regime seriado. Para Sá-Silva et al. (2009, p.10), “a etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos”.

Com relação à entrevista semiestruturada, esta foi feita com duas gestoras da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que estão estreitamente envolvidas com a fase de implementação da proposta de seriação nas escolas municipais, sendo coletadas informações acerca dos problemas ocorridos no período do regime de ciclos, do processo de implantação do regime seriado nas escolas, das ações pedagógicas utilizadas para viabilização desse tipo de organização na rede de ensino, bem como, do sistema de avaliação da aprendizagem. Esse tipo de entrevista, para Queiroz (1988), apud, Duarte (2002, p.147), “é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos”.

Esse tipo de procedimento pressupõe como o próprio nome indica a elaboração prévia de um roteiro de perguntas para facilitar o processo de conversação, sendo eficaz na coleta de dados, permitindo correções, elucidações e adequações, além de possibilitar a conversação entre entrevistador e entrevistado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A entrevista permitiu a ampliação da discussão em torno do objeto de estudo, pois além das questões do roteiro, outras foram respondidas pelas entrevistadas. As duas entrevistas foram realizadas na SEMED, em uma sala de reuniões. Ambas aconteceram entre os meses de outubro e novembro de 2011, foram gravadas e depois transcritas para facilitar o processo de análise.

O tratamento dos dados coletados com as entrevistas foi feito através de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977, p.38) esse tipo de análise é definido como,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]. A intenção da análise de

conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

A análise do conteúdo buscou desvelar as mensagens explícitas e implícitas relacionadas com o objeto de estudo da pesquisa. Para tanto, três fases foram desenvolvidas, conforme proposto por Bardin (1977), a saber:

- Pré-análise: essa fase se refere à organização dos documentos sendo composta pelas seguintes etapas: a leitura flutuante (contato e conhecimentos dos textos); escolha dos documentos; a identificação dos índices e a construção de indicadores e; a preparação do material;
- Exploração do material: é a etapa mais extensa, pois é a partir da exploração do material que serão elencadas as unidades de registro e contexto (análise) e, posteriormente a construção de categorias;
- Tratamento dos resultados e interpretação.

Após transcrição das entrevistas, foi realizada uma primeira leitura dos dados que foram organizados em tabelas. Com a exploração do material (através de várias leituras), foram selecionadas as unidades de análise. Uma vez selecionadas, as respostas foram agrupadas em categorias, culminando na interpretação dos dados.

3.2 A Pesquisa Quantitativa

A pesquisa quantitativa foi realizada através da aplicação de questionários, para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais. Esse instrumento foi útil para identificar a opinião dos professores acerca do processo de reversão do regime de ciclos para o regime seriado, bem como de suas preferências em relação ao tipo de organização da escolaridade, dentre outros. De acordo com Hair et al. (2005, p. 159), “[...] o questionário é um conjunto predeterminado de perguntas criadas para coletar dados dos respondentes”.

Hair et al. (2005) também enfatizam atividades necessárias para a utilização de questionários, como: seu desenvolvimento, sua validação a partir de teste e a definição de um método para sua administração.

Assim, o questionário foi estruturado a partir de 17 questões objetivas e 1 (uma) discursiva, sendo disponibilizado nas escolas para todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal. Primeiramente, foi realizada uma aplicação piloto do instrumento em apenas uma escola municipal para possíveis correções. Verificado sua adequação e coerência com os objetivos da pesquisa, o mesmo foi aplicado às demais escolas municipais de Ensino Fundamental. Em um universo de aproximadamente 150 professores, 88 responderam, obtendo um retorno de 58,6%.

A análise do questionário foi feita através da Análise Exploratória de Dados com a utilização do programa estatístico SPSS²⁸, versão 20. Segundo Triola (2008), esse procedimento diz respeito à análise e descrição de características de um conjunto de dados.

Nesse sentido, após o recolhimento dos questionários nas escolas, iniciou-se a tabulação dos dados no SPSS e, posteriormente, a análise de frequência das questões objetivas. Já a questão discursiva, suas respostas foram agrupadas em oito categorias e, posteriormente tabuladas e analisadas estatisticamente.

3.3. O município da Pesquisa

O município de Ponte Nova está localizado na zona da mata no estado de Minas Gerais, com uma população de aproximadamente cinquenta e sete mil habitantes²⁹.

Sua elevação para cidade ocorreu em 1866, ano em que aconteceu a implantação da primeira instituição de ensino chamada de Colégio

²⁸ O SPSS tem o seguinte significado: Statistical Package for the Social Sciences – Pacote Estatístico para as Ciências Sociais.

²⁹ O número aproximado de habitantes do município de Ponte Nova foi baseado em dados do site do IBGE: <www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>.

Propedêutico, destinado à educação formal de jovens. Em 1896 foi instalado o Instituto de Educação destinado para meninas, que atualmente é denominado de Escola Nossa Senhora Auxiliadora. Em 1910 foi implantado o primeiro grupo escolar e, em 1913, o Grupo Escolar Senador Antônio Martins. Em 1927, houve uma mudança significativa no cenário educacional do município com a criação de 30 escolas. Nas décadas seguintes outros grupos escolares foram implantados com vistas a atender a população em idade escolar (Plano Municipal de Educação, 2005).

Na década de 1990, a rede estadual contava com um número significativo de escolas de Ensino Fundamental, cerca de dezessete, enquanto o município possuía algumas escolas de Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), localizadas em distritos da cidade e, uma unidade escolar que oferecia os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na zona urbana. A rede municipal também contava com creches e pré-escolas. Esse quadro se modificou, a partir de 1998, com o processo de municipalização do ensino fundamental, ou seja, com o repasse pelo estado de oito escolas para o município, a partir da Lei Municipal nº 2.204/1997. De acordo com Cassuce et al. (2011), com a descentralização, o município, que tinha aproximadamente quinhentos alunos em sua rede, passou a contar com cerca de quatro mil.

Isso significou para a rede municipal um aumento substancial de escolas e, conseqüentemente, de alunos. O município, então, passou a atender prioritariamente o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, extinguindo o Ensino Médio de sua rede de ensino, que passou a ser oferecido somente pelo Estado e pela iniciativa privada.

Atendendo com prioridade o ensino fundamental, o município começou a estabelecer as diretrizes legais para esse nível em sua rede de ensino, mas em conformidade com a legislação estadual e federal.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Análise Qualitativa

As primeiras tentativas de se entender o processo de reversão do regime de ciclos para séries ocorreram a partir da pesquisa documental e das entrevistas concedidas por duas gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Ponte Nova. Buscando manter sigilo quanto à identidade dessas profissionais, as mesmas foram identificadas por Gestora 1 e Gestora 2, pois o interesse dessa investigação foi apenas o conhecimento do processo.

A partir das informações coletadas com esses procedimentos, foram identificadas as seguintes categorias: motivos da mudança do regime de ciclos para o regime seriado; mecanismos utilizados pela Secretaria Municipal de Educação para desenvolvimento do regime seriado e; a avaliação da aprendizagem e o bloco pedagógico.

4.1.1 Motivos da mudança do regime de ciclos para o regime seriado

A partir dessa categoria pretende-se delinear, com base nas experiências das Gestoras e nos documentos, os motivos que levaram a Prefeitura Municipal de Educação a implantar o regime seriado em detrimento do regime de ciclos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Ponte Nova, Minas Gerais.

Desse modo, no ano de 1998, o prefeito municipal, José Silvério Felício da Cunha e o Secretário de Governo, Baltazar Antônio Chaves, publicaram o decreto nº. 3.195, instituindo o regime de progressão continuada nos quatro primeiros anos do ensino fundamental.

De acordo com essa lei, o intuito era diminuição dos índices de reprovação e retenção escolar, tendo como premissas o respeito aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, o trabalho com métodos e recursos

pedagógicos variados, bem como a instituição de propostas curriculares ajustados aos conteúdos e processos de aprendizagem.

Em 2003, outra regulamentação municipal é publicada, ainda sob a gestão de José Silvério, reestruturando o ensino fundamental para nove anos. A partir do decreto nº. 4.613, os anos iniciais passaram a ter cinco anos de duração, organizados em dois ciclos: 1º Ciclo da Infância, compreendendo três anos, e o 2º Ciclo da Infância, com duração de dois anos. E os anos finais continuaram com o regime seriado. As modificações legais foram: o ingresso dos alunos a partir dos 6 anos de idade; garantias de capacitação docente, e outros.

Com a mudança de governo em 2006, foi publicado, pelo prefeito Luiz Eustáquio Linhares, o decreto nº. 5.685, em que os ciclos passaram a ter a mesma nomenclatura utilizada pela rede estadual, ou seja, Ciclo Inicial de Alfabetização e Ciclo Complementar de Alfabetização. Assim como no Estado, esse regime deu ênfase ao processo de alfabetização e letramento dos alunos, sendo pautado por uma avaliação formativa e diagnóstica, com garantia de progressão continuada dentro dos ciclos.

Em 2008, ainda no mesmo governo municipal, o regime de ciclos é extinto nos primeiros anos do ensino fundamental, para a adoção do regime seriado, a partir do Decreto nº. 6.823. Com isso, o rendimento mínimo para fins de aprovação ao final de cada ano letivo passou a ser 60%.

A partir desses decretos, verifica-se que a política educacional para os primeiros anos do Ensino Fundamental no que tange à organização em ciclos, seguiu as premissas ditadas pelo governo estadual. Essas mudanças ficaram mais evidentes, a partir de 2003, quando o Estado instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos, dando ênfase, nos três primeiros anos desse nível de ensino, ao processo de alfabetização e letramento, com a introdução de cadernos de orientações para o trabalho pedagógico nessas áreas. É importante ressaltar que essa proposta de organização escolar baseia-se nas características dos ciclos de aprendizagem, ou seja, períodos plurianuais, com a possibilidade de retenção ao final de cada ciclo. Em 2008, é promulgada a Resolução SEE/MG nº. 1.086, que passou a indicar as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos no processo de alfabetização. Na verdade, o decreto municipal nº. 6.823, segue os ditames dessa resolução, o que muda é

a forma de organização da escolaridade e alguns aspectos sobre o sistema de avaliação.

Desse modo, algumas premissas do regime de ciclos tal qual propostas na referida resolução estadual continuaram sendo previstos no decreto municipal, como: a avaliação da aprendizagem voltada para a formação do aluno e para o diagnóstico; ênfase no processo de alfabetização e letramento. Mas então: por que mudar? Por que não continuar com o regime de ciclos?

Na entrevista realizada com a Gestora 1, alguns motivos foram explicitados para a reversão de ciclo para série, a saber: a falta de preparação da comunidade escolar para o trabalho com o regime de ciclos, a promoção automática, e conseqüentemente, o baixo rendimento escolar dos alunos. Para ela, uma mudança como essa necessita de capacitação profissional e monitoramento por parte da Secretaria Municipal, do trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas.

Com base em sua vivência como professora da rede municipal há mais de dez anos, a Gestora 1 ressaltou que no período de implantação da política de ciclos não houve um momento de diálogo e estudo com os professores para que pudessem entrar em contato com as concepções dos ciclos, afirmando também que houve despreparo dos gestores da época, para a introdução desse tipo de política. Em suas palavras:

[...] eu acho que faltou um monitoramento, faltou um suporte maior para o professor, para as pessoas da parte técnica também que estavam dentro das escolas, né. Veio a lei, e a lei é fria né, mas não houve um preparo dos profissionais que estavam, diretamente, trabalhando com o aluno pra que não tivesse essa repercussão negativa com a equipe.

Esse fator não foi constatado apenas por essa profissional no município de Ponte Nova, vários autores apontaram que um dos principais entraves para a falta de adesão das propostas de ciclos pelas escolas está relacionado com a falta de preparação dos professores, a partir de cursos de formação continuada voltados para as concepções teórico-metodológicas do regime de ciclos, haja vista que, as concepções teóricas da maioria desses profissionais estão arraigadas na seriação, regime mais praticado nas escolas públicas brasileiras.

Dentre essas pesquisas destacam-se: Mainardes (1995), Jacomini (2004a) e Gomes (2004).

É importante salientar que foram realizadas atividades de capacitação em serviço durante o regime de ciclos. No entanto, pela fala da Gestora 1, esses cursos, possivelmente, não produziram o efeito necessário para o trabalho pedagógico com concepções diferentes do regime seriado. Talvez, essa questão esteja relacionada ao fato de muitos professores não terem participado dessas atividades, conforme dados do questionário aplicado a esses profissionais. Dentre as atividades, destacam-se: seminários, reuniões pedagógicas, grupos de estudo, cursos e oficinas pedagógicas.

Com relação à aprovação automática, a Gestora 1 argumenta que a progressão continuada, garantida por lei ao longo do regime de ciclos, foi interpretada pela comunidade escolar como promoção automática. Ou seja, de um lado, muitos professores entenderam que se o aluno seria aprovado incondicionalmente, não era preciso insistir no trabalho de determinados conteúdos. De outro, muitos pais acreditaram que a aprovação dos alunos estava ocorrendo de forma condizente. Isso resultou, em vários alunos com defasagem de aprendizagem, mal preparados, sem condição de cursarem a etapa de ensino em que se encontravam.

Embora a progressão continuada e a promoção automática estejam centradas na eliminação da reprovação ao final de um determinado período, sua principal diferença está na forma de aplicação. Machi (2009, p. 68) ressalta que,

Se se detectar que houve evolução no aprendizado do aluno, desenvolvimento, seu conhecimento da realidade, do seu contexto social e histórico, com certeza o que está se processando é progressão continuada, do contrário, se o aluno não se modificou, não se desenvolveu, não aprendeu, não houve progresso, não se realizou e não construiu nada, e foi promovido, então está acontecendo a promoção automática.

Na progressão continuada há, portanto, uma preocupação com o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista, a superação das dificuldades detectadas, através de uma avaliação processual e diagnóstica. E na promoção automática pode ocorrer a aprovação sem o

acompanhamento pedagógico adequado para os alunos com baixo desempenho.

A Gestora 2, por ter assumido sua função na Secretaria no período de implantação do regime seriado, não quis discutir especificamente a situação dos ciclos na rede municipal. Entretanto, acredita com base em sua experiência na rede estadual, que de maneira geral, o ciclo não foi desenvolvido adequadamente, persistindo práticas de promoção automática.

Tecendo um quadro do período dos ciclos, a Gestora 1 salienta que a aprovação automática de alunos com baixo rendimento resultou em reprovações no último ano desse regime, quando era possível reter, e em alguns casos na presença de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental com sérias defasagens de aprendizagem. Segundo ela, chegou-se ao ponto de se ter alunos semianalfabetos nas etapas finais do Ensino Fundamental. Desse modo, conforme explicitado por Gomes (2004) a progressão continuada no ciclo deve ocorrer com o acompanhamento necessário dos alunos com baixo rendimento, para que a falta de aprendizagem não seja mascarada pela regularização do fluxo escolar. Ou seja, para que esse tipo de proposta não resulte em uma política de redução de custos, devido à eliminação da reprovação.

Essas constatações da Gestora 1 são compatíveis com as argumentações de Freitas (2005), quando ressalta que os ciclos de aprendizagem têm produzido novas formas de exclusão dentro da escola. Ao invés de resultar em reprovação ao final do ano letivo, esse tipo de ciclos por não propor mudanças significativas na organização escolar, mantendo certas características do regime seriado, pode criar condições para uma “eliminação adiada”.

Diante disso, a Gestora 1 afirmou que a adoção do regime seriado representou uma oportunidade de corrigir os impasses ocasionados pelo ciclo. Citando uma escola municipal em que trabalhava, essa profissional explicitou que a adoção da seriação proporcionou um trabalho pedagógico mais coerente com as necessidades dos alunos. Nesse sentido, pode-se trabalhar, por exemplo, com as turmas de 2º ano com os conteúdos e capacidades condizentes para essa etapa do Ensino Fundamental.

Na implantação de uma proposta, impasses e distorções são comuns, visto que, o novo sempre causa insegurança. Os problemas constatados pelas Gestoras com a implantação dos ciclos foram também constatados por outras pesquisas, indicando que o ponto nodal desse tipo de regime, está no sentido que a aprovação/reprovação tem para a escola, e nas finalidades políticas para implementação de tal proposta. No caso de Ponte Nova, optou-se pela mudança de regime, no intuito da correção de falhas advindas com o regime de ciclos.

4.1.2. Mecanismos utilizados pela Secretaria Municipal de Educação para desenvolvimento do regime seriado

Nesse item serão discutidas as estratégias empregadas pela Secretaria Municipal de Educação para o retorno ao regime seriado, visto que, embora não seja uma nova proposta, toda mudança de organização escolar, pode gerar distorções e impasses no desenvolvimento do trabalho pedagógico, necessitando de preparação das unidades escolares.

Por estar desde o ano de 2009 na Secretaria, a Gestora 2 participou da implementação do regime seriado nas escolas, afirmando que os mecanismos utilizados para viabilização desse processo são os mesmos utilizados, hoje, pela SEMED para dar suporte pedagógico e administrativo às instituições escolares, a saber: reuniões pedagógicas com diretores e supervisores; reuniões administrativas com diretores; cursos de capacitação, e; desenvolvimento de projetos institucionais.

A Gestora 1, além desses mecanismos, cita a realização de visitas técnicas para monitoramento do trabalho pedagógico. Com relação às reuniões, ela explica que são periódicas e previstas no calendário escolar para tratar de assuntos pedagógicos e administrativos, atender às demandas das escolas, supervisionar as atividades e projetos institucionais, bem como orientar os profissionais.

Outro ponto que foi bastante discutido nas entrevistas, refere-se aos cursos de capacitação direcionados aos profissionais da escola. São cursos de

formação continuada realizados pela própria Secretaria ou por instituições como a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de Viçosa (UFV). Foram mencionados cursos como: Pós-Graduação à Distância na área de Coordenação Pedagógica, desenvolvido pelos supervisores e diretores das unidades escolares, via Escola de Gestores da UFV; Seminário de Educação Inclusiva, com carga horária de 40 horas; Pró-letramento para professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, curso de 120 horas; cursos na área de Português e Matemática, para professores dos anos finais do Ensino Fundamental, com carga horária de 300 horas; Pró-Infantil, direcionada para professores da Educação Infantil, dentre outros. A Gestora 1 salientou que, quando os cursos são direcionados apenas para uma parte dos profissionais, esses ficam responsáveis pelo repasse de seu conteúdo para a escola nos dias de estudo. Além disso, citou uma capacitação que iria começar em fevereiro desse ano para professores do Ensino Fundamental, a partir dos temas: avaliação, inclusão escolar, primeiros socorros e relacionamento interpessoal.

A Gestora 2 ressaltou que a Secretaria está sempre buscando o aperfeiçoamento do profissional, devido ao empenho do Secretário Municipal de Educação, que por ser professor sabe da importância da formação continuada. Em suas palavras, “[...] falou que é pra melhorar a condição do profissional, o Secretário sempre abre mão, dá um jeito, e tem sempre um representante de escola, quando não é o número inteiro”.

Com relação aos projetos institucionais, são desenvolvidos três: Festa da Família, Festa Junina e Feira Cultural. Além desses projetos, a Secretaria também trabalha com o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) para todas as escolas da rede municipal. Nesse sentido, a Gestora 1 afirma que são realizadas reuniões com os supervisores para delimitação de subtemas, tendo em vista, a formatação dos projetos institucionais pela Divisão Pedagógica e, posterior envio às unidades escolares de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sua execução é acompanhada pela Secretaria, através de visitas e participação na culminância dos trabalhos.

Já o Plano de Intervenção Pedagógica é uma proposta da Secretaria Estadual de Educação, desenvolvida anualmente, com base nos resultados das avaliações sistêmicas, com o objetivo de definir estratégias para o

melhoramento do desempenho escolar dos alunos. Na análise de alguns planos elaborados pelas escolas para o ano de 2010, verificou-se que estão centrados na área de Português (leitura e escrita) e Matemática, bem como nos problemas vividos pela instituição que interferem no rendimento escolar dos alunos, como: indisciplina e infrequência escolar. A Gestora 1, ao discorrer sobre os planos, argumenta que são avaliados e monitorados pela Divisão Pedagógica para que sejam executados com sucesso.

Além desses projetos, as gestoras citam outros de iniciativa das próprias unidades escolares voltados, principalmente, para a área de Português e Matemática, com o intuito de desenvolver um trabalho mais lúdico e voltado para as necessidades dos alunos.

Outro ponto importante a ressaltar se refere à elaboração da proposta curricular para a Educação Básica no município. Uma prerrogativa prevista no Decreto Municipal nº. 6.823, que está sendo concretizada na atual gestão municipal. De acordo com a Gestora 1, primeiramente, foi construída a proposta curricular para a Educação Infantil e, esse ano, será elaborada a do Ensino Fundamental. O mais importante a discutir é a forma como a primeira foi desenvolvida. Embora na fase da formulação da proposta os professores não tenham participado, os supervisores pedagógicos de todas as escolas municipais tiveram a oportunidade de contribuir para sua elaboração. Segundo ela,

Formatou-se uma proposta com ampla participação dos supervisores né, foi montada, assim ó, sentando numa mesa com eles e todos podendo opinar. Num primeiro momento, a gente distribuiu, por exemplo, duplas ou trios. Por exemplo, esse vai ficar com a Língua Portuguesa, esse com a Matemática, esse com Psicomotricidade, o outro com educação e valores, pra agilizar. E depois a gente teve as plenárias. Todo mundo teve conhecimento do todo e pode opinar. [...] os professores estão com essa proposta como se fosse assim, uma versão preliminar. Então os professores tiveram a oportunidade de trabalhar com ela e agora estão mandando pra gente sugestões pra acréscimo, pra retirada, de acordo, com que eles vivenciaram na prática.

Observa-se que a Secretaria buscou trabalhar de forma mais coletiva, embora a fase da formulação propriamente dita, não tenha sido realizada com a participação dos professores. Nota-se que, os professores puderam opinar, a

partir a utilização da proposta, quais seriam os pontos positivos e os nevrálgicos para possíveis correções.

Verifica-se que, esses mecanismos explicitados pelas Gestoras são importantes para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico adequado. Entretanto, ainda há certa centralização da SEMED nas decisões de cunho pedagógico, institucionalizando projetos e realizando visitas periódicas às escolas, para propor melhorias.

4.1.3 A Avaliação da Aprendizagem e o Bloco Pedagógico

O tema, Avaliação da Aprendizagem, é polêmico e desafiador quando se trata da discussão da reprovação escolar. É fato que muitos estudos³⁰ realizados ao longo dos anos e já apontados nessa pesquisa, demonstram que além dos entraves gerados no sistema escolar, a reprovação provoca problemas psicológicos e sociais na vida do aluno.

Desse modo, o regime seriado é, na maioria das vezes, questionado, por suas práticas avaliativas serem centradas na classificação do desempenho escolar, cujo objetivo final é a aprovação ou a reprovação do aluno.

No caso do município de Ponte Nova, com a extinção dos ciclos e a introdução da seriação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação da aprendizagem passou a ser centrada no sistema de notas, com possibilidade de reprovação ao final de cada série. Todavia, verificou-se tanto legalmente, quanto nos depoimentos das Gestoras, a continuidade de algumas premissas avaliativas do ciclo durante o desenvolvimento desse regime. Isso significa que, a concepção de avaliação seletiva, vai aos poucos cedendo lugar, para uma concepção mais formativa e processual, com objetivo de melhorar o desempenho do aluno e não simplesmente de classificá-lo. Essa situação também foi identificada por Negreiros (2004) nas escolas particulares de Belo Horizonte, Minas Gerais.

³⁰ Para mais informações acerca da reprovação ver: Leite (1999), Ribeiro (1991), Silva e Davis (1993), Arroyo (2000), Paro (2001), Perrenoud (2004) e Prado (2000)

Essas afirmações das Gestoras foram confirmadas pela maioria professores dos anos iniciais da rede municipal, ao serem questionados sobre as práticas avaliativas no regime seriado³¹.

Essas premissas podem ser visualizadas no Decreto Municipal nº 6.823/2008 que instituiu o regime seriado. Essa lei regulamenta no artigo 7º que, no Ensino Fundamental, a avaliação da aprendizagem “[...] deve ser contínua, diagnóstica, baseada em objetivos definidos para cada ano de escolaridade, de forma a orientar a organização da prática educativa em função das necessidades de desenvolvimento dos alunos”. É prevista também, a necessidade de acompanhamento sistemático da aprendizagem dos discentes, haja vista, a utilização de estratégias diversificadas para superação de suas dificuldades.

Os depoimentos das Gestoras sustentam essas prerrogativas legais. A Gestora 1 ressaltou que a avaliação da aprendizagem está embasada em práticas mais flexíveis e formativas, com atividades de recuperação ao longo do ano, haja vista, o sucesso do aluno.

De forma mais abrangente, a Gestora 2 explicou que a prática avaliativa é desenvolvida de maneira a oportunizar aos alunos meios para a superação de suas dificuldades, e não simplesmente a aplicação de atividades, provas e trabalhos. Assim, ao longo de todo o ano, os alunos têm atividades de recuperação paralela e trimestral. Além disso, salientou que as avaliações servem tanto para a análise do aprendizado dos estudantes como para análise do trabalho do professor para possíveis replanejamentos e mudanças de estratégias.

Até o ano de 2010 a retenção foi permitida em todo o Ensino Fundamental na rede municipal. Contudo, a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 7 de 14 de dezembro de 2010, os três primeiros anos desse nível de ensino foram considerados como um bloco pedagógico sem a possibilidade de interrupção. Nos termos da lei, nesses anos, deve-se assegurar,

[...] a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode

³¹ Dado do questionário aplicado aos professores dos anos iniciais da Rede Municipal de Ponte Nova.

causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (Resolução CNE nº. 7/2010, artigo 3, alínea III).

Nesse sentido, a partir de 2011, os sistemas de ensino públicos tiveram que realizar modificações na organização dos anos iniciais do ensino fundamental, mesmo utilizando o regime seriado.

Segundo a Gestora 1, com a introdução do bloco pedagógico e, por conseguinte, com a progressão continuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental³², a Secretaria buscou reforçar as orientações em torno da importância do trabalho com os conteúdos e capacidades previstos para cada ano do Ensino Fundamental. Além disso, o sistema de notas foi mantido, com a justificativa de dar mais clareza ao trabalho do professor e de facilitar o entendimento do rendimento escolar pelos pais. Para elas, a nota é apenas uma forma de quantificação, pois mesmo no ciclo são utilizados conceitos, que de certa forma irão classificar os alunos.

Assim, a Gestora 2 declarou que como o bloco começou no ano de 2011 ainda estavam sendo repassadas as orientações. Caso fosse preciso a mudança para conceitos, seria feita a equivalência com o sistema de notas.

Com base nos depoimentos, percebe-se que há certa preocupação com o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, a partir da introdução do bloco pedagógico, devido à possibilidade de promoção automática, sem a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a Gestora 1 discorre sobre como são previstos legalmente³³ os agrupamentos para os alunos com baixo rendimento e como o mesmo é feito nas escolas municipais. Em suas palavras:

[...] a lei, ela propõe um agrupamento temporário, né. Por exemplo, a criança está no 1º ano não venceu aquilo tudo, ela tem o direito de ir para o 2º ano. Então, ela prefere que ele fique agrupado temporariamente no 1º. Vamos supor: o fevereiro e o março do ano seguinte, ele ainda permanece no 1º para terminar de consolidar

³² Segundo a Gestora 1, essas prerrogativas do bloco pedagógico se estenderam para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental na rede municipal, retornando-se assim, à lógica do regime de ciclos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A reprovação passou a ser permitida somente no 3º e no 5º ano.

³³ Resolução SEE/MG nº. 1.086/2008. Essa resolução propõe que ao final de cada ciclo, a equipe pedagógica realize agrupamentos temporários para os alunos que não venceram todas as capacidades previstas para aquele período. Com a superação das defasagens, os alunos seriam agrupados em turmas, de acordo, com a sua idade/ano.

alguma coisa e depois ele muda pra essa sala de 2° [...]. Se eu tenho casos na escola que tem três turmas de 2° ano e eu tenho um número considerável de alunos do 1° que não venceu, então eu acho por bem... eu vou agrupar esses meninos numa turma e vou pegar um profissional que tem perfil de alfabetizador e vou colocar pra trabalhar com esses alunos, porque ele vai abraçar essa turma como sendo dele. Ao passo que, se eu deixo ele temporariamente na sua sala, por exemplo, e depois você vai me devolver, você não vai ver aqueles meninos ali como seus. Você já tem ali todos os seus alunos daquele ano, né.

Ou seja, na rede municipal os alunos com dificuldades de aprendizagem de uma mesma etapa do Ensino Fundamental passam para a etapa subsequente e são agrupados em uma mesma turma para um trabalho condizente com seu nível de conhecimento. Essas orientações são repassadas para todas as escolas da rede. A partir de reuniões periódicas e visitas, conforme já foi apontado, as gestoras e outros profissionais da Secretaria buscam monitorar as instituições de ensino. Para que esse trabalho seja satisfatório, a Gestora 1 salienta que os supervisores elaboram um cronograma de reuniões com os docentes nos horários de Educação Física dos alunos, já que a rede possui professor especializado para tal disciplina. Portanto, nesses horários os regentes tem disponibilidade para realizar outras atividades pedagógicas no âmbito escolar.

Como afirma Bowe et al. (1992), apud, Mainardes (2007, p. 119),

Os profissionais que atuam no nível da escola não lidam com os textos das políticas como leitores ingênuos. As políticas são interpretadas de formas diversas, uma vez que esses profissionais possuem histórias, experiências, propósitos e interesses diferenciados.

No caso da rede, embora tenha se adequado às prerrogativas legais emanadas dos órgãos superiores, os profissionais buscam desenvolver o trabalho com base em seus conhecimentos e na realidade escolar, ou seja, naquilo que realmente lhes possibilite segurança. Como se constatará mais adiante, no item 4.2, a maioria dos professores acredita que o regime seriado é uma forma de organização apropriada para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, parecem concordar com o tipo de trabalho desenvolvido pela Secretaria.

4.2 Análise Quantitativa: Questionário

Nesse item serão discutidos os resultados da pesquisa realizada com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ponte Nova, a partir de questionário com 18 questões, 17 objetivas e 1 discursiva. Com uma população de aproximadamente 150 docentes, 88 se disponibilizaram a responder um questionário sobre o desenvolvimento do regime de ciclos e do regime seriado na Rede Municipal de Ensino. A aplicação desse instrumento teve como objetivo conhecer, a partir da visão dos professores, como foi a mudança de organização da escolaridade, considerando que esse segmento da comunidade escolar tem papel imprescindível na escola, pois é o responsável pelo processo ensino-aprendizagem.

Para a coleta de dados sobre os professores que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Ponte Nova, as cinco primeiras questões do questionário buscaram informações gerais dos entrevistados: sexo, nível de escolaridade, tempo de trabalho como professor de forma geral e na Rede Municipal, bem como a etapa do Ensino Fundamental que o professor está lecionando nesse ano de 2012.

Verificou-se que dos 88 respondentes, 87 são mulheres que atuam na docência dos primeiros anos do Ensino Fundamental³⁴ (Gráfico 1).

³⁴ A presença massiva de mulheres na docência dos primeiros anos do ensino fundamental é discutida por Vianna (2001) em seu estudo sobre a questão de gênero. Embora não seja objeto de estudo dessa pesquisa, a argumentação que essa autora explicita são bem enriquecedoras para o entendimento desse quadro no Brasil. Segundo ela, a presença feminina no magistério primário pode ser observada desde o século XIX com a instituição das escolas domésticas. Mas é em meados do século XX com a expansão do ensino primário, que as mulheres se tornam maioria como docentes desse nível de ensino e mais tarde em toda a Educação Básica. Tendo como base as relações de gênero, a autora salienta que esse quadro pode ser explicado, a partir de dois pressupostos. O primeiro diz respeito à questão da disseminação de “práticas sexistas” em nossa sociedade que privilegiam os homens em detrimento das mulheres no campo profissional. Nota-se que, a primazia das mulheres na docência do ensino primário no país vem acompanhada da precarização das condições de trabalho e salários. O segundo pressuposto está calcado nos significados masculinos e femininos criados historicamente para a profissão docente que determinam as relações sociais dentro da escola.



Gráfico 1 – Sexo do Entrevistado
Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Embora esse estudo tenha sido realizado apenas na rede municipal de ensino de Ponte Nova, os dados corroboram com os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007³⁵. Dados do “Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro com base no censo escolar da Educação Básica 2007”, elaborado pelo INEP (2009), demonstram que 91,2% dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil são de mulheres e apenas 8,8% são de homens³⁶.

Outro dado importante diz respeito ao nível de escolaridade dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que responderam ao questionário. Averiguou-se que mais de 90% dos respondentes possuem Ensino Superior, embora a maior parte não seja formada em Pedagogia ou Magistério Superior, ou seja, cursos de graduação responsáveis pela formação de professores para atuarem nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

³⁵ O Censo Escolar da Educação Básica é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

³⁶ Em números, do total de 685.025 de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, 624.850 são de mulheres e apenas 60.175 são de homens (INEP, 2009).

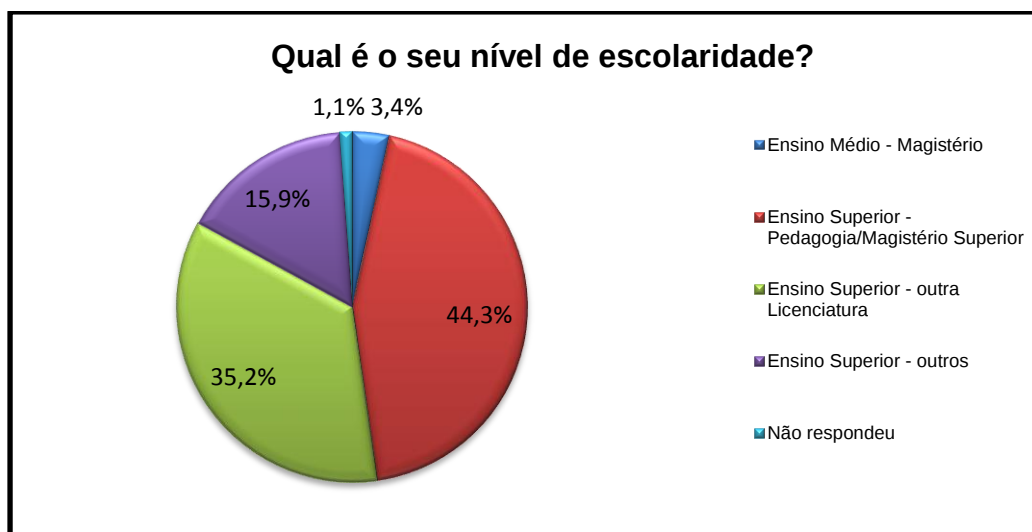


Gráfico 2 – Nível de escolaridade do entrevistado
 Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Antes de 1996, data de publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não havia obrigatoriedade da formação de professores a nível superior para atuação nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Era necessário ter apenas o curso técnico de magistério. Contudo, com a promulgação dessa lei, instituiu-se a década da educação, tendo em vista, a Declaração Mundial de Educação para Todos, sendo previsto que em uma década (1997-2007) não seriam mais admitidos professores sem Ensino Superior para atuação na Educação Básica. Esse fator explicaria a formação dos professores da rede municipal de Ponte Nova em diversos cursos de graduação, já que 83% dos entrevistados possuem mais de 10 anos de atuação na docência da primeira etapa do Ensino Fundamental. O mesmo pode ser constatado com relação ao tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino, a maior parte dos respondentes possui mais de 10 anos de serviço público (Gráfico 3). Possivelmente, muitos tiveram que retomar seus estudos, realizando cursos de graduação, de acordo, com a disponibilidade no município e redondezas.

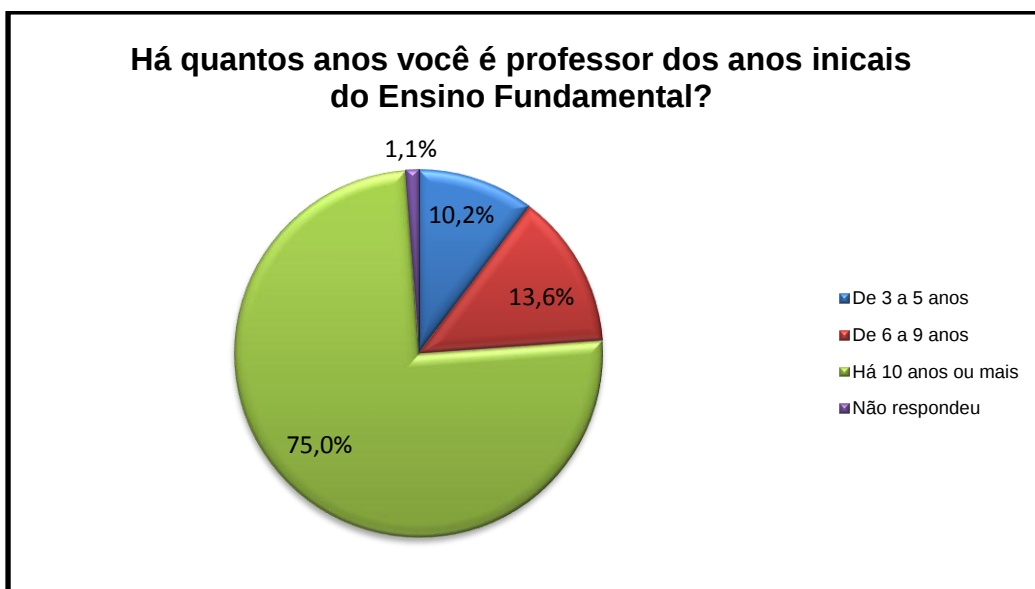


Gráfico 3 – Tempo de Exercício Profissional
 Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Pesquisas vêm demonstrando que a formação em nível superior é importante para a atuação do professor em sala de aula e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. Cassuce et al. (2011, p. 145-146) realizou um estudo sobre municipalização e qualidade de ensino em Ponte Nova, Minas Gerais. Para tanto, foi utilizada a técnica de dados em painel, para averiguar a relação da qualidade do ensino para alunos do 5º ano de Ensino Fundamental, de três escolas municipalizadas em 1998. Para representar a qualidade do ensino, foram usadas as taxas de aprovação entre 1990 e 2005. Dentre as variáveis utilizadas, destaca-se aquela que representa o percentual de professores dos anos iniciais do ensino fundamental nessas escolas no período supramencionado. Segundo os autores, “[...] os resultados mostram que quanto maior o nível educacional dos professores de 1ª a 4ª série, maior a taxa de aprovação dos alunos”.

Sobreira e Campos (2004) realizaram um estudo sobre qualidade do Ensino Fundamental no Brasil, através da relação entre o rendimento dos alunos nas avaliações de português e matemática do SAEB, recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e Valorização do Magistério³⁷ e a razão de professores com ensino superior por número de matrícula. Verificou-se que a razão de professores com Ensino Superior por matrícula afetou positivamente a média dos alunos. Segundo os autores, é de suma importância para a melhoria do ensino no país, um maior esforço para elevar os investimentos financeiros em educação e na formação de professores.

Giardini (2011) também salienta a importância da formação inicial e continuada para a atuação do professor em sala de aula. Contudo, faz um alerta acerca das políticas de formação docente que estão postas no Brasil. Nesse sentido, afirma que,

As reformas educacionais, em especial, as reformas ocorridas no ensino superior, têm atingido diretamente a política de formação de professores pelos princípios da flexibilidade, precariedade, rapidez e barateamento dos processos formativos [...]. O que se percebe é a necessidade de certificação dos docentes que já estão atuando. [...] A atual política de formação inicial de professores aponta para tal necessidade. Dessa forma, centra-se muito mais no aspecto quantitativo - representado pelo mecanismo da certificação e o aumento do percentual de indivíduos com cursos superiores - do que realmente na qualidade dos cursos de formação oferecidos. Porém, se o objetivo a ser alcançado é uma educação pública de qualidade, a formação de professores precisa ser entendida numa outra lógica - a de formação e não apenas certificação. A formação docente na perspectiva de agregar elementos que contribuam para uma educação de qualidade precisa ser realizada em boas instituições de ensino, preferencialmente nas universidades, com cursos regulares e de longa duração. Se a formação inicial se desenvolver dessa maneira, a formação continuada não precisará ser uma ação de caráter compensatório, visando minimizar as fragilidades da formação inicial (GIARDINI, 2011, p. 16).

³⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, FUNDEF, foi criado pela Emenda Constitucional nº. 14 de setembro de 1996. De natureza contábil, o FUNDEF modificou a estrutura de distribuição de recursos para o Ensino Fundamental, subvinculando uma parcela dos recursos para educação para tal nível de ensino, de acordo com o número de alunos matriculados. De maneira geral, o Fundo compreendia recursos já existentes dos Estados e Municípios, sendo constituído por 15% das seguintes receitas: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), e; Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações IPIexp. Ademais, a título de complementação, era utilizada uma parcela de recursos federais no âmbito do Estado que não atingia o valor *per capita* por aluno, para assegurar um valor mínimo por aluno ao ano. O FUNDEF tinha os seguintes critérios de utilização: aplicação de no mínimo 60% dos recursos para o pagamento dos salários dos profissionais do magistério em exercício no Ensino Fundamental; aplicação dos 40% restantes em despesas para *manutenção e desenvolvimento do ensino*. Esse Fundo vigorou entre 1998 e 2006, sendo substituído em 2007, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB, que ampliou a redistribuição de recursos para todas as etapas e modalidades da educação básica, com vigência até 2020 (FNDE, 2012).

Essas indicações de Giardini (2011) demonstram que as políticas de formação docente, tem a tendência de promover uma formação em nível superior mais aligeirada para os professores em serviço, sendo, por exemplo, disponibilizados cursos de graduação à distância. Nesse sentido, é preciso questionar até que ponto esses cursos estão contribuindo para a melhoria das práticas docentes em sala de aula³⁸.

No caso de Ponte Nova, se a maioria dos professores possui curso superior, porque não conseguiram manter o regime de ciclos? Será que essa questão está ligada ao tipo de formação, e por isso não tiveram contato com concepções teórico-metodológicas voltadas para esse tipo de regime? Essas questões e outras foram postas ao longo desta dissertação, exatamente em função das múltiplas faces de análise permitidas pelo objeto. Porém, uma primeira conclusão pode ser vislumbrada, relativa ao processo de formação docente, ou seja, por mais que ele tenha acompanhado o processo da implantação, não conseguiu ser eficaz para a manutenção do regime de ciclos.

Com relação à distribuição de turmas entre os professores na rede municipal, nota-se certo equilíbrio, ou seja, 21,1% dos respondentes estão lecionando no 1º ano, 17,8% no 2º ano, 21,1% no 3º ano, 17,8% no 4º ano e 22,2% no 5º ano. Esses dados são referentes a 90 observações.

³⁸ Nossa crítica não é ao ensino à distância em si, ou mesmo ao uso de tecnologias na educação, mas a certo modelo aplicado na formação docente no Brasil que tem como eixo a racionalização e a diplomação rápida.

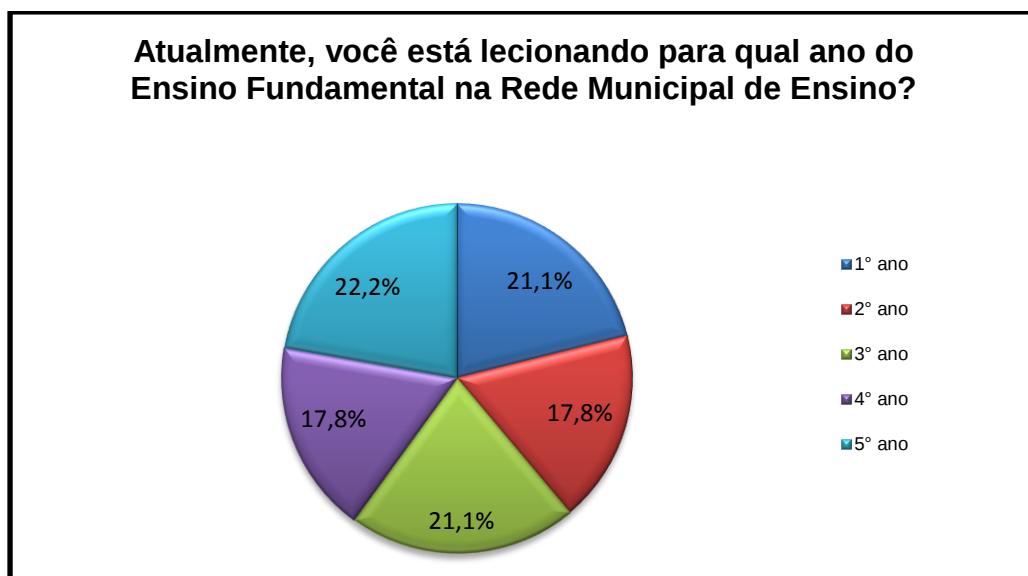


Gráfico 4 – Ano do Ensino Fundamental de atuação dos professores na Rede Municipal de Ensino em 2012.
Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Averigua-se que, do total de 84 professores³⁹, apenas 6 estão lecionando para mais de uma turma da Primeira Etapa do Ensino Fundamental na rede municipal. Isso significa que se pode ter ao longo da análise sobre o regime seriado, uma visão geral dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De maneira geral, o quadro de docentes da Primeira Etapa do Ensino Fundamental da Rede Municipal que responderam ao questionário é composto por mulheres, com experiência na docência e com formação em nível superior.

Traçado o perfil dos professores, as demais questões do questionário convergiram para o regime de ciclos e para o processo de adoção do regime seriado nas escolas municipais. Conforme exposto no item 3.3, esse período tem início em 1998 com o processo de municipalização das escolas públicas de Ensino Fundamental que pertenciam ao governo estadual. Nesse sentido, o questionário buscou identificar alguns aspectos relacionados ao regime de ciclos e ao regime seriado na tentativa de compreender se os professores foram preparados para o trabalho com esses dois regimes.

Com relação ao regime de ciclos três questões foram respondidas, uma em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e duas sobre a formação

³⁹ Quatro profissionais não responderam à questão contida no Gráfico 4, provavelmente, estão exercendo a função de “professores eventuais” na escola. Estes ficam responsáveis por substituir eventualmente os professores regentes em caso de falta ao trabalho, além de exercer outras atividades pedagógicas de acordo com as necessidades da instituição. Normalmente, a cada ano letivo é selecionado um professor para exercer a eventualidade.

continuada. Ao serem questionados sobre o grau de participação da comunidade escolar na reelaboração do PPP, 22,7% dos professores responderam que o projeto foi reelaborado todas às vezes com participação de toda a comunidade escolar, 13,6% frequentemente e, 25% algumas vezes (Gráfico 5).

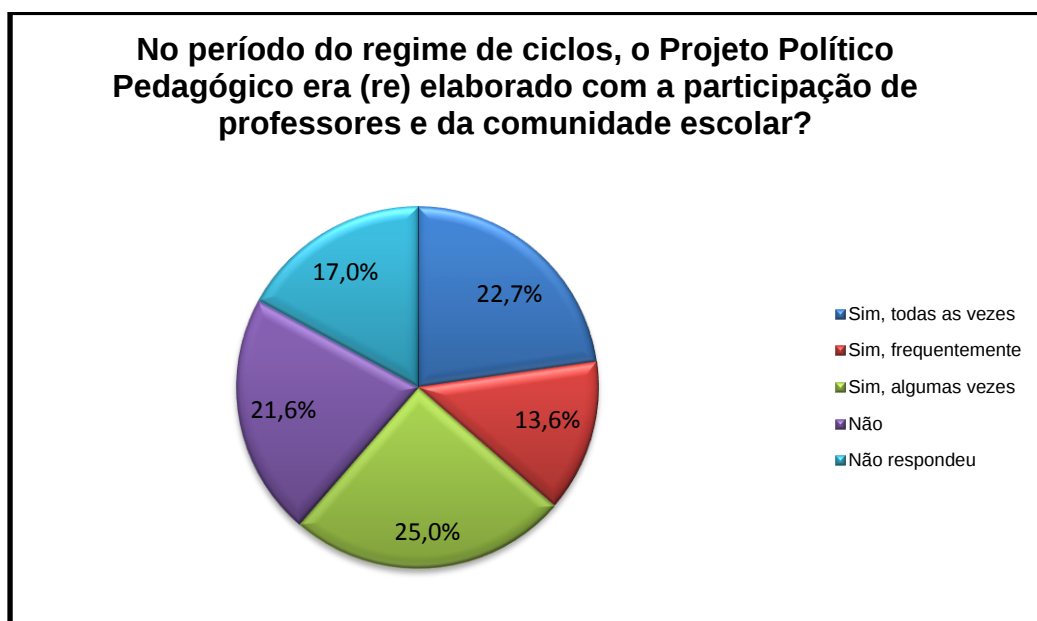


Gráfico 5 – Regime de Ciclos - Nível de participação dos professores e da comunidade escolar na (re)elaboração Projeto Político Pedagógico
Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Nota-se que, a maioria dos professores afirma já ter participado da reelaboração do PPP, embora somente 22,7% tenham afirmado que participaram todas às vezes. O Projeto é um plano de ações para a realização do trabalho pedagógico, e por isso tem que ser elaborado com a participação dos professores e comunidade escolar. O fato de 21,6% dos respondentes não ter participado da fase de reelaboração do Projeto pode significar que nem todos os professores tiveram a oportunidade de debater e propor soluções para os problemas advindos com o regime de ciclos.

No tocante à formação continuada, inicialmente, os docentes foram questionados se participaram de atividades relacionadas a tal formação. E logo após, aqueles que tiveram capacitação em serviço sinalizaram os tipos de

atividades realizadas. Mais da metade dos professores responderam que não fizeram atividades de capacitação durante o regime de ciclos (Gráfico 6).



Gráfico 6 – Regime de Ciclos: Participação dos professores em atividades de formação continuada

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Dos 39,8% dos professores que participaram da formação continuada, foram obtidas 142 observações acerca das atividades realizadas, durante o período dos ciclos.

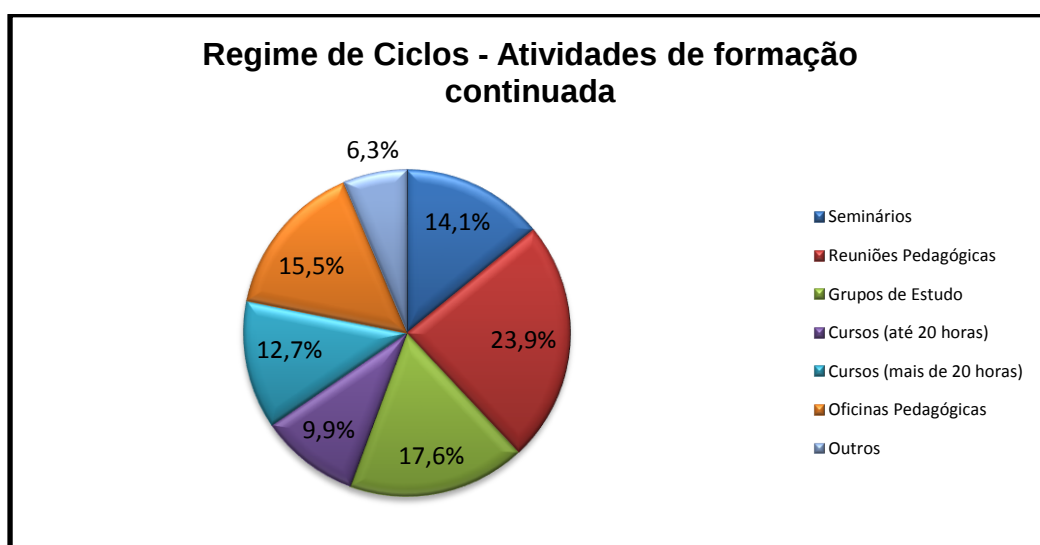


Gráfico 7 – Regime de Ciclos – atividades de formação continuada

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Verifica-se uma participação equilibrada dos professores em vários tipos de cursos. Além de seminários foram oferecidas atividades de estudo, oficinas e cursos com mais de 20 horas para aperfeiçoamento do trabalho. Pela diversidade de atividades, possivelmente, as concepções teórico-metodológicas do ciclo foram abordadas em algum momento, contudo, o fato é que uma parcela significativa de profissionais (56%) não participou. Essa situação pode ter ocorrido por pelo menos dois fatores: falta de um tempo disponível no período de aulas para realização de reuniões pedagógicas, como ocorre atualmente, e; falta de tempo disponível fora da escola para participação em cursos.

Não se pretende eximir a responsabilidade da Rede Municipal com essas argumentações, pois era preciso a realização de um planejamento adequado para que todos os professores tivessem a oportunidade de participar de pelo menos alguns cursos, para a troca de experiências no trabalho com o regime de ciclos.

Jacomini (2004b), em sua investigação sobre o regime de ciclos no município de São Paulo entre os anos de 1992 a 2001, aponta que a carência de atividades de formação continuada após a implantação dos ciclos foi um dos fatores que prejudicaram seu desenvolvimento nas escolas da rede municipal, já que os professores estavam acostumados com um trabalho pedagógico de cunho tradicional, não sendo preparados para o trabalho com a progressão continuada e com um sistema de avaliação formativo, sem fins de seleção.

Essa situação também pode ter acontecido no município de Ponte Nova, já que a maioria dos professores não teve a oportunidade de participar de atividades de capacitação e treinamento. As Gestoras apontaram nas entrevistas que um dos principais problemas gerados pelo ciclo foi: a promoção dos alunos com baixo rendimento. A promoção que deveria ser continuada com o devido acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles com baixo rendimento, se configurou em promoção automática, não sendo garantida aprendizagem efetiva para aqueles com dificuldades. Desse modo, a mudança de um regime para outro com concepções diferentes requer o oferecimento por parte do poder público de condições adequadas.

Para Bernado (2004) parece ser consensual na literatura educacional que a formação inicial, mesmo em Ensino Superior, é insuficiente para o desenvolvimento profissional, sendo necessário, portanto, uma formação continuada que valorize o trabalho dos professores na escola e o conhecimento produzido nas universidades, ou seja, que conjugue teoria e prática. O autor cita como atividades de formação continuada desde cursos de atualização e capacitação a treinamentos oferecidos pelas escolas e instâncias superiores, como as Secretarias de Educação.

Em cursos de formação continuada os professores tem a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos, trocar experiências com outros profissionais, tendo em vista, a reorientação contínua de sua prática em sala de aula.

Com relação às atividades de formação continuada desenvolvidas a partir da adoção do regime seriado, averigua-se que a SEMED buscou abarcar um número maior de professores. Nesse sentido, 75% dos docentes responderam que participaram de atividades de capacitação e treinamento, sendo obtidas 168 observações (Gráfico 8).

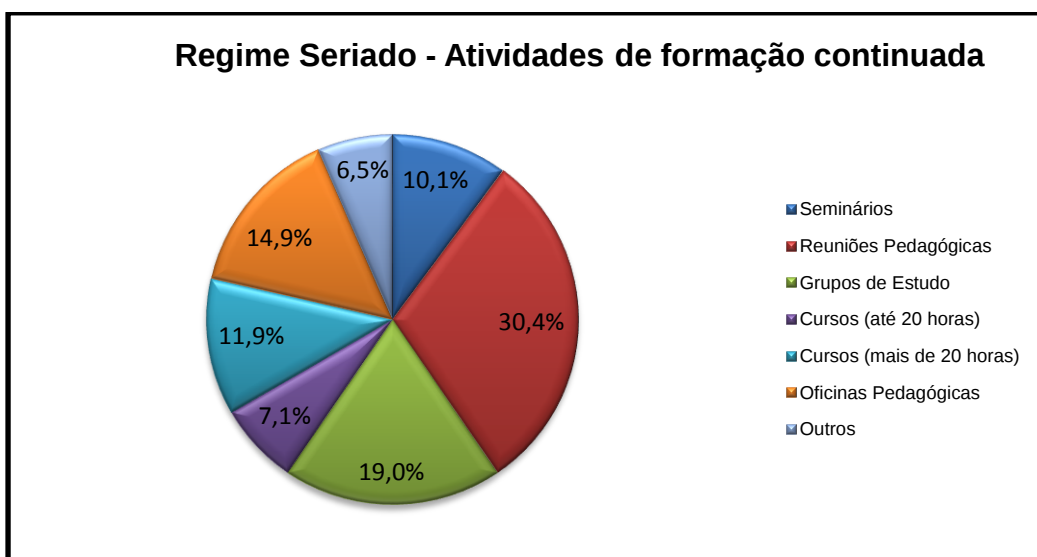


Gráfico 8 – Regime Seriado – Atividades de formação continuada
Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Constata-se que no desenvolvimento do regime seriado houve uma maior preocupação com atividades de formação continuada. Isso reforça a

hipótese de que não foi realizado no período de ciclos um planejamento satisfatório no desenvolvimento das atividades de capacitação para que pudesse abarcar um maior número de professores da rede.

Por tudo que foi discorrido até o momento acerca das condições de implementação do regime de ciclos, seja na literatura, ou na concepção dos gestores e professores, verifica-se que as necessidades reais para sua introdução na rede municipal não foram satisfeitas, tanto em termos de política pública como da comunidade escolar.

Embora a SEMED tenha se preocupado com o desenvolvimento do regime seriado, 72,7% dos respondentes acreditam que não houve preparação por parte do Governo Municipal e da escola para a mudança de organização da escolaridade. Contudo, cerca de 18% confirmam que a preparação ocorreu. Talvez, os cursos oferecidos não tiveram o enfoque necessário para serem considerados como atividades preparatórias para a adoção do regime seriado ou a Secretaria não tenha se preocupado com atividades preparatórias para a adoção da seriação, por se tratar de um regime tradicional, que ainda é base da educação pública no Brasil. Essa última afirmação pode ser constatada quando os docentes foram questionados se o regime seriado é uma forma de organização da escolaridade adequado para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, 78,4% dos docentes responderam sim, 15,9% disseram não e 5,7% não quiseram opinar (Gráfico 9).



Gráfico 9 – Regime Seriado – Adequado ou não para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Possivelmente, esse quadro pode ser justificado pela natureza da seriação, por depreender de práticas tradicionais de ensino, permitindo maior controle do processo ensino-aprendizagem através do sistema de avaliação, que permite a verificação do rendimento escolar por notas e possibilidade de reprovação ao final do ano letivo.

Machado (2012) também verificou, em um estudo sobre representações sociais de professores sobre o regime de ciclos, que há professores que também dão preferência ao regime seriado, por permitir a reprovação. A autora constatou que, muitos acreditam que a impossibilidade de reprovação pode criar condições de desestímulo para os alunos. Além disso, essas representações sobre a proposta dos ciclos na rede municipal estão mais relacionadas a fatores negativos do que positivos. Para os professores faltam condições estruturais adequadas para o trabalho com esse tipo de regime, como infraestrutura pertinente, capacitação de professores, bem como professores de apoio.

Em Ponte Nova, mesmo com a preferência pelo regime seriado por parte de muitos professores na rede municipal de ensino, a maioria dos respondentes afirmou que sua adoção pela rede municipal ocorreu sem consulta à comunidade escolar (Gráfico 10).

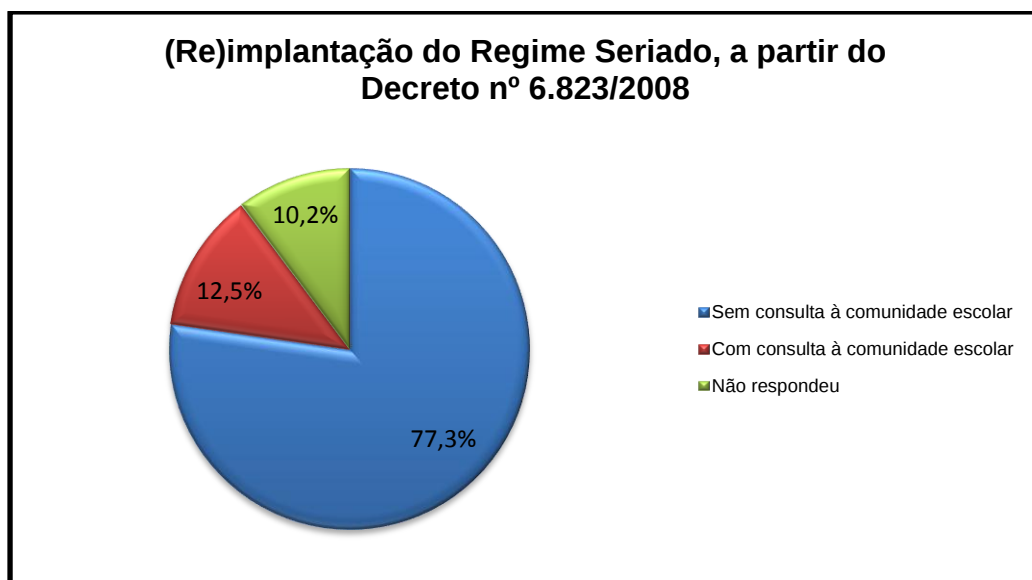


Gráfico 10 – (Re) implantação do Regime Seriado nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Essa questão da falta de participação da comunidade escolar demonstra que em muitos casos, as políticas educacionais são implementadas sem o devido trabalho com aqueles que serão seus executores no âmbito escolar. Desse modo, os profissionais tendem a reproduzir aquilo que é conhecido, que proporcione segurança na consecução do trabalho, como é o caso do regime seriado. Se o regime de ciclos ainda se constitui em minoria no país, mesmo sendo considerado pela literatura em geral e do ponto de vista legal o regime mais adequado para o Ensino Fundamental, parece ser em parte, por consequência de uma política que está mais preocupada com a regularização do fluxo escolar, e com a redução de custos, visto que não foi pensada de modo orgânico, profundo para provocar mudanças na educação pública.

Os professores também foram questionados se no regime seriado as práticas avaliativas são formativas e processuais. Os resultados demonstraram que a maioria dos docentes buscou trabalhar nessa perspectiva com a seriação (Gráfico 11).

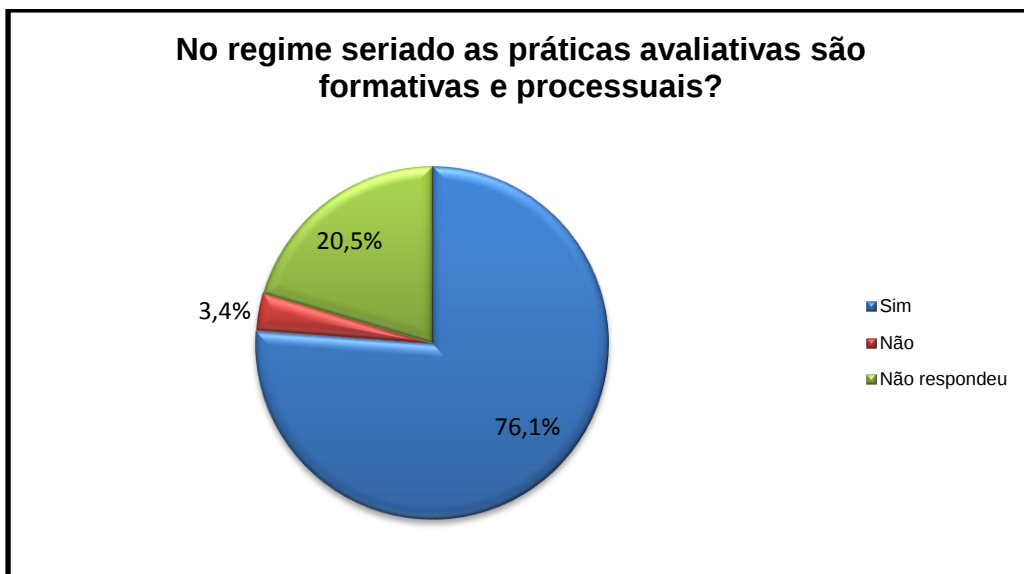


Gráfico 11 – Regime Seriado – práticas avaliativas
Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

As gestoras da Secretaria confirmam essa posição dos professores. Ambas salientam que as práticas avaliativas mesmo com o regime seriado têm como premissas o diagnóstico e não meramente os resultados do rendimento escolar. Assim, eram desenvolvidas atividades de recuperação ao longo do ano, tendo em vista a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Desse modo, 95,5% dos professores responderam que na escola são desenvolvidas atividades de recuperação e 4,5% não opinaram. Ao serem questionados acerca dos tipos de atividades, os respondentes apontaram que são desenvolvidas pelo menos cinco atividades (Gráfico 12).

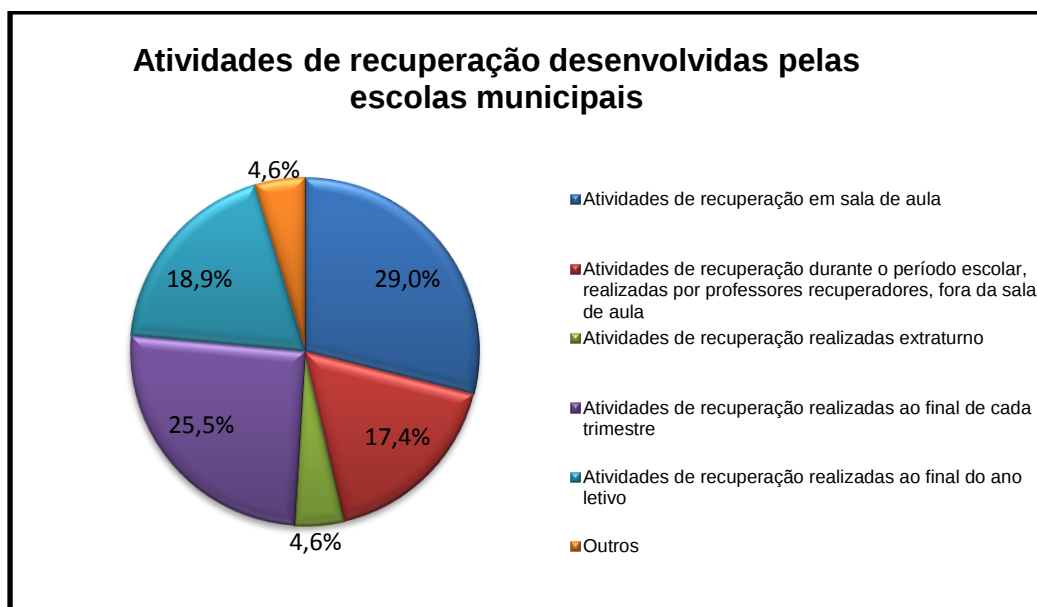


Gráfico 12 – Atividades de recuperação desenvolvidas pelas escolas municipais
 Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Averigua-se um percentual equilibrado entre as atividades, demonstrando que as mais utilizadas são: recuperação paralela (29%) e as realizadas ao final de cada trimestre (25,5%).

Isso significa que é realizado um trabalho em prol da aprendizagem dos alunos com diversas modalidades de recuperação ao longo do ano letivo. Nesse sentido, há preocupação, por parte dos professores, com que o aluno aprenda e avance no conhecimento. Apesar das políticas que nem sempre catalisam e potencializam isso, existem práticas escolares com capacidade de repensar as contradições presentes no sistema seriado. Nisso, talvez consista a debilidade das políticas públicas, sobretudo quando não proporcionam processos de participação efetiva da comunidade escolar nas decisões relacionadas à escola. Além disso, a escola também não consegue opinar em boa parte das políticas que são geradas de fora, no Estado, nas Secretarias, e às vezes por gestores que não conhecem a fundo a realidade escolar dos municípios.

A última questão do questionário foi discursiva e buscou identificar a opinião dos professores acerca dos motivos que levaram a SEMED ao processo de reversão do regime de ciclos para o regime seriado nos anos

iniciais do ensino fundamental. A partir das respostas, foram obtidas oito categorias (Gráfico 13).

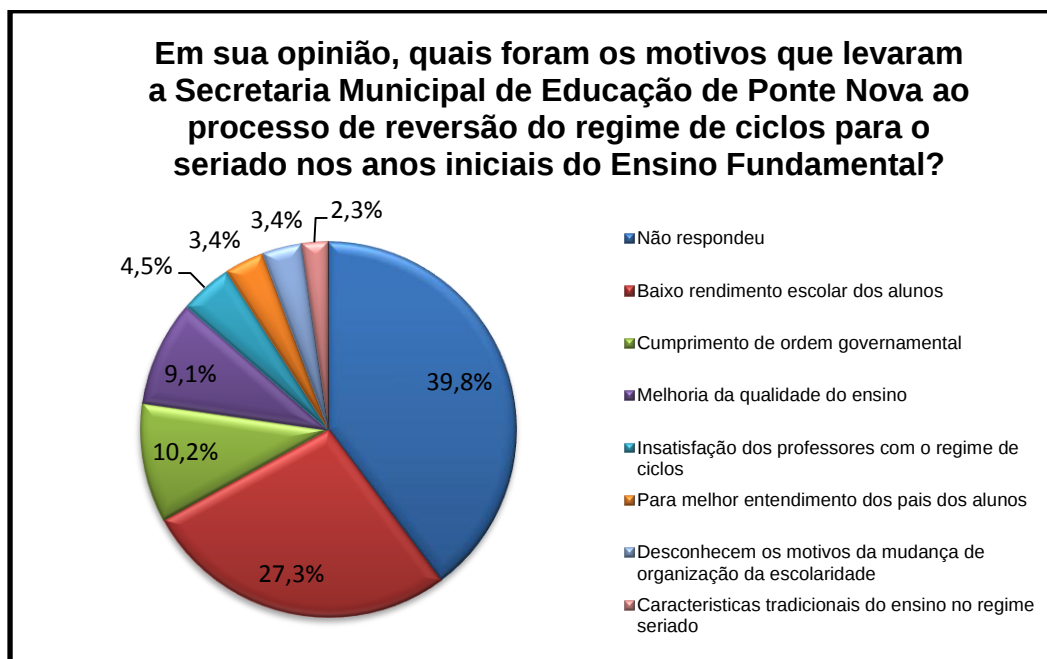


Gráfico 13 – Opinião dos professores – motivos que levaram à SEMED ao processo de reversão de ciclo para série no Ensino Fundamental
Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Dentre os 88 respondentes, 39,8% não responderam à pergunta e 3,4% desconhecem os motivos da mudança de organização da escolaridade. Esse resultado pode ter ocorrido por se tratar de uma questão discursiva e emissão de opinião que envolve a Secretaria de Educação. De acordo com a gestora de uma escola municipal, muitos docentes não gostam de se comprometer, tem receio de falar sobre um assunto que envolve decisões de órgãos superiores. Isso demonstra que, geralmente, as políticas são implementadas de “cima para baixo” e os professores acabam acompanhando as mudanças sem questioná-las. Ou seja, os profissionais da escola acabam ficando alheios aos processos decisórios. Esse aspecto pode ser vislumbrado nas respostas de 10,2% dos professores, que simplesmente apontaram que a mudança de organização da escolaridade ocorreu devido a uma ordem governamental, não aprofundando suas argumentações.

Reforçando essa questão, Braid (2001), apud, Gomes (2004, p. 47) ressalta que,

[...] as reformas tendem a ser realizadas no bojo de uma relação de poder historicamente constituída pelos atores sociais que fazem as secretarias de educação e as escolas. Quando uma secretaria provoca mudanças, implantando inovações, não propõe que os atores que atuam no espaço escolar reflitam e inovem. Ao contrário, espera-se que, sem reflexão, a escola coloque em prática suas diretrizes, pois desacredita o saber da escola. No entanto, há espaço para resistência, porque, ao mesmo tempo que, reproduz o discurso oficial, as escola produz outros discursos, que atendem às necessidades do cotidiano pedagógico. Com isso, em vez de se construir uma relação de parceria, mantém-se uma limitada relação de poder, que se repete a cada governo, com suas mudanças, que por sua vez, requerem pré-requisitos de fundamentação teórico-prática, geralmente, não atendidos.

As demais categorias estão relacionadas ao trabalho pedagógico na escola. Corroborando com a posição das gestoras, 27,3% dos professores acreditam que a mudança de ciclo para série ocorreu devido ao baixo rendimento escolar dos alunos no regime de ciclos. Como já apontado, nas práticas tradicionais, normalmente, é atribuído ao corpo discente à responsabilidade pelo baixo rendimento, pois o foco está sempre no resultado e não no processo ensino-aprendizagem. Assim, com a progressão continuada não foi realizado o acompanhamento individualizado do aluno para recuperação de possíveis defasagens, resultando na promoção automática. Já para 9,1% dos respondentes, o processo de reversão aconteceu para melhorar a qualidade do ensino. Dois docentes dessa categoria vincularam a melhoria da qualidade do ensino com o fim da promoção automática. Outra categoria de respostas diz respeito à insatisfação dos professores com o regime de ciclos (3,4%). Alguns docentes acreditam que esse descontentamento ocorre, principalmente, com aqueles que lecionam nos anos finais do ensino fundamental, devido às dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam nesses anos. Além disso, 2,3% do corpo docente, afirmam que as características tradicionais do regime seriado foram os motivos para o abandono do regime de ciclos. Duas características foram explicitadas, ou seja, a mensuração do rendimento escolar com o sistema de notas e trabalho mais focado, tendo o professor liberdade de ação.

Nas respostas dos professores também é abordada a questão da comunidade escolar. Para 3,4% dos respondentes a mudança ocorreu para melhor entendimento dos pais. Esse fato é assinalado também pelas Gestoras. De acordo com ambas, o sistema de notas utilizado no regime seriado facilita o entendimento dos pais quanto ao nível de desempenho dos filhos. O mesmo não acontecia com os conceitos A, B e C utilizados no ciclo, que dava margem para ambiguidade.

Com base nessas categorias de respostas, volta-se à questão da falta de preparação para processos que exijam mudanças significativas na forma de conceber o trabalho pedagógico. Mainardes (2007) argumenta que o regime seriado apresenta características das pedagogias visíveis (centrada no professor), enquanto a organização escolar em ciclos das pedagogias invisíveis (centrada na criança)⁴⁰. As primeiras têm como foco o desempenho e os resultados escolares, ou seja, a aprendizagem se torna individual e competitiva, produzindo diferenças entre os alunos. Suas regras de “compassamento” (ritmo/velocidade) da aprendizagem e “sequenciamento” dos conteúdos estão calcadas na regulação e na instrução. Já as pedagogias invisíveis caracterizam-se por menos controle na forma de conceber o processo ensino-aprendizagem, as regras de “compassamento” e “sequenciamento” permitem que os alunos tenham mais tempo para aprender, de acordo com seu próprio ritmo. As diferenças entre os alunos são reconhecidas, sendo realizado um acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem. Diante disso, o autor salienta que a implantação de propostas de ciclo exige investimentos na melhoria das condições de trabalho dos professores, bem como estratégias de formação continuada produtivas, aspectos que em geral, não estão sendo garantidos no contexto educacional brasileiro, reduzindo, portanto os benefícios dessa política.

Talvez, os motivos de não implementação de uma proposta de ciclos que realmente atendesse as necessidades da rede municipal de ensino em Ponte Nova estejam centrados na questão das finalidades políticas, ou seja, a regularização do fluxo escolar e o enxugamento dos custos.

⁴⁰ O autor utiliza para discutir pedagogias visíveis e invisíveis e sua relação com a organização da escolaridade, a teoria de Bernstein (1990; 1996).

Os governos sempre buscam políticas educacionais que sejam mais baratas, justificando a presença do regime seriado na maioria das escolas públicas brasileiras, conforme exposto por Diniz (2008). Por sua vez, quando se busca a implementação de política de cunho mais progressista como a organização em ciclos, em muitos casos, não são garantidas as condições adequadas para seu desenvolvimento, com investimentos compatíveis, passando a impressão de que se trata de um problema pedagógico, de responsabilidade dos professores, dos alunos, enfim da escola.

Nesse sentido, no regime seriado as regras são mais claras, o professor tem um controle maior das práticas pedagógicas e a responsabilidade pelos resultados educacionais é inquirida aos alunos. Ademais, as descontinuidades das políticas educacionais acabam fortalecendo a resistência dos professores em mudar suas concepções e práticas. Como verificado em Ponte Nova, a política de ciclos se modificou ao longo de uma década, seguindo as prerrogativas estaduais. A mudança que aparentemente deveria ser um indicativo de qualidade, não contribuiu para que a organização em ciclos permanecesse na rede municipal de Ponte Nova.

Entretanto, já é possível vislumbrar modificações nas concepções pedagógicas dos professores, como no caso da avaliação, onde já se admite o trabalho mais formativo e processual. Essa mudança se faz importante já que como visto no item 4.1.3, com o bloco pedagógico a reprovação foi eliminada durante os anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, nota-se um avanço no trabalho escolar dos professores, resultado de mudanças em suas concepções pedagógicas. Talvez, o ponto nodal da incapacidade da política de ciclos de gerar resultados significativos nas redes de ensino, seja de não considerar exatamente a capacidade de mudança do professor, se bem preparado, pode ter bons resultados, mudando suas práticas pedagógicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho esteve centrado na análise do processo de reversão do regime de ciclos para o regime seriado, no município de Ponte Nova, Minas Gerais, visto que, na maioria das vezes as redes de ensino públicas que aderem aos ciclos, sempre permanecem com esse tipo de organização, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No caso de Ponte Nova foi diferente, optou-se pelo regime seriado, devido à possibilidade de retenção. Nota-se que a forma como o regime de ciclos se desenvolveu na rede municipal não contribuiu para sua permanência, se enquadrando nas prerrogativas das políticas de regularização de fluxo. Os principais motivos para a mudança de organização da escolaridade apontados, tanto pelas gestoras, quanto pelos professores, estão voltados para a questão do baixo rendimento dos alunos, promoção automática, bem como para a falta de preparação da comunidade escolar para o trabalho pedagógico centrado no aluno.

Verificou-se que as concepções teórico-metodológicas do ciclo não foram incorporadas pelos professores, devido à falta de um trabalho condizente de preparação durante o desenvolvimento desse tipo de regime. Somando-se a isso, é mais seguro para o professor trabalhar com práticas que estão calcadas na experiência, que possuem regras bem definidas de controle e avaliação dos conteúdos, como é o caso do regime seriado. Nesse sentido, o ponto central dessa discussão é reprovação escolar. A retenção é vista como uma forma de controle do trabalho, que permite classificar o rendimento dos alunos. Quando é eliminada causa certa insegurança, pois as relações de poder tornam-se mais fracas. Por isso, são necessários investimentos financeiros compatíveis com uma nova forma de organização da escola.

As discontinuidades políticas também podem ter contribuído para que essa preparação não tenha ocorrido de maneira satisfatória. Conforme pôde ser constatado nos decretos municipais nº. 5.685 e nº. 6.823, houve mudanças a cada troca de governo que não incidiram, necessariamente, em melhorias. Além disso, as decisões pedagógicas ainda são centralizadas na Secretaria Municipal. Os executores da política, no caso os professores, ainda estão

alheios aos processos decisórios, embora já se busque certa participação da comunidade escolar na elaboração, por exemplo, da proposta curricular.

Outro ponto importante refere-se à questão do bloco pedagógico. Embora a SEMED tenha optado pela seriação, a progressão continuada tornou-se obrigatória nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, os professores precisam adequar suas práticas pedagógicas, com a eliminação da reprovação escolar. Pela fala das gestoras, a Secretaria busca realizar um trabalho contínuo de monitoramento e estudo para que esse tipo de progressão não resulte em promoção automática, e que os velhos problemas tomem corpo novamente. Mas agentes escolares não recebem as modificações legais de forma acrítica, as interpreta de acordo com suas necessidades. Um exemplo disso é a forma de organização dos agrupamentos dos alunos com baixo rendimento nas escolas da rede. Ao invés de serem temporários se tornam permanentes, ou seja, esses alunos são promovidos, mas agrupados em turmas de acordo com suas necessidades.

Mas é preciso também considerar que as políticas educacionais do município de Ponte Nova seguem as diretrizes federais. Assim, as políticas regulatórias introduzidas a partir da década de 1990, produziram mudanças significativas na área educacional de todo o país. Essas políticas buscaram a superação da ineficiência do sistema de ensino, para satisfação das demandas do mercado de trabalho e diminuição da pobreza, tendo como foco, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, com a universalização para a população de uma educação a nível fundamental.

Frente ao discurso político de autonomia e descentralização das decisões escolares, buscou-se a regulação das escolas por meio de utilização de avaliações sistêmicas e de índices de qualidade como é o caso do IDEB, introduzindo-as em um campo de disputas, por premiações e financiamento. Essas avaliações em larga escola, cada vez mais sofisticadas, são também utilizadas para que os governos possam avaliar o desempenho dos professores e propor medidas para superação das dificuldades. O regime de ciclos se insere dentro desse contexto, pois contribui para a regularização do fluxo escolar e para a eliminação da reprovação, tornando o sistema de ensino, aparentemente, mais eficiente. Porém, averigua-se, no caso da implementação das propostas de ciclos, uma carência de investimentos na formação

continuada. Na verdade, a ênfase está no trabalho com conteúdos mínimos de aprendizagem e na responsabilização dos resultados educacionais para além do poder público, ou seja, para a escola que precisa conseguir resolver com o auxílio da comunidade escolar seus próprios problemas educacionais. Um exemplo disso, no caso do Estado de Minas Gerais é o denominado Plano de Intervenção Pedagógica, em que os profissionais precisam estabelecer um plano de ações para superação dos problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem, como se a raiz de todas as dificuldades educacionais estivesse calcada somente no âmbito escolar e não na maneira como as políticas educacionais são implementadas.

A qualidade pretendida, portanto, não está atrelada ao financiamento de recursos necessários por parte do Estado, para o desenvolvimento adequado da educação escolar. O Brasil já conseguiu quase que universalizar o Ensino Fundamental, porém a Educação Infantil e o Ensino Superior embora tenham sido ampliados nos últimos anos, ainda não estão disponíveis para toda a população em idade escolar. Nesse sentido, é preciso questionar até que ponto a educação escolar brasileira está sendo garantida enquanto um direito social ou se está sendo reduzida a um bem de consumo.

Pelos resultados, percebe-se que a organização da escolaridade, enquanto política educacional, para ser desenvolvida satisfatoriamente necessita de pelo menos dois fatores: investimentos financeiros compatíveis com os objetivos educacionais e de adesão da comunidade escolar. De outro modo, estará condicionada ao fracasso, mesmo com concepções mais progressistas.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. Ciclos: a escola em (como) questão. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2003. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/ocimarmunhoz/alavarse.rtf>. Acesso em: 06 jul. 2007.

ANDRADE, I. R. **Ciclo Básico: da proposta transformadora de alfabetização à realidade de sua prática**. 1992. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

ARROYO, M. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que ronda nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.71, p.33-40, jan. 2000. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/.../974>. Acesso em: 01 mar. 2010.

AUGUSTO, M. L. O. G. As reformas educacionais e o “Choque de Gestão”: a precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 01 mar. 2010.

AZEVEDO, J. C. Escola Cidadã: políticas e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23, 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te13b.PDF>. Acesso em: 01 jul. 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 189-229

_____, E. Os ciclos escolares: elementos de um trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BERNADO, E. S. Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2012.

BERNSTEIN, B. **The structuring of pedagogic discourse**. Volume IV – Class codes and control. London /New York: Routledge, 1990.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**. London: Taylor & Francis, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, D.F. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jan. 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Dispõe sobre as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília: **CNE**, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 28 mar. 2012.

CARDOSO, T. F. L. A construção da escola pública no Rio de Janeiro Imperial. **Revista Bras. História em Educação**, n. 5, jan/jun, 2003. Disponível em: <201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/.../1/RBHE5.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.

CASASSUS, A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CASSUCE, F. C. C; COELHO, F. R. C; LIMA, J. E. Municipalização e Qualidade de Ensino Fundamental no município de Ponte Nova, Minas Gerais. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília: Ipea, n. 37, p. 133-151, jul/dez, 2011.

CAVALIERE, A. M. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan/jun, 2003.

DECLARAÇÃO Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. 8 p. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 28 mar. 2012.

DECLARAÇÃO de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Nova Delhi: UNESCO, 1998. 3 p. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 28 mar. 2012.

DINIZ, E. D. **Relação família-escola e avaliação escolar: um estudo no contexto dos ciclos**. 2008. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

DINIZ, E. Crise, Reforma do Estado e Governabilidade. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

DINIZ, E. Globalização, Reforma do Estado e Teoria Democrática Contemporânea. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 13-22, 2001.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 15, p. 139-154, mar. 2002.

FARIA FILHO, L. M. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programa Dinheiro Direto nas Escolas**. 2012. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2012.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério**. 2012. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2012.

FERES, M. J. A escola e o próximo milênio. In: Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação. **Tempo Escolar: hora de refletir e organizar**. v. 3, 1999. Disponível em: <crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=30490&tipo=ob&cp=000000&cb=>>. Acesso em: 25 fev. 2011.

FERNANDES, C; FRANCO, C. Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, C. (org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Políticas Educacionais do Estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à “centralidade da educação básica”**. 2001. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2001.

FONSECA, Z. V. D. **A Escola Cabana e a concepção de qualidade social de educação como política pública educacional para Belém/PA**. 2009. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2009.

FREITAS, D. N. T. A concepção de Educação Básica no discurso político-normativo brasileiro. In: FREITAS, D. N. T.; FEDATTO, N. A. S. **Educação básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas**. Dourados: Editora UFDG, 2008. 208 p.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da Educação Básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663-689, set/dez, 2004.

FREITAS, L.C. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Pro-posições**, v. 16, n. 3, p. 111-144, set/dez. 2005.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIARDINI, B. L. **Análise da qualidade de formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-letramento**. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2011.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 39-52, jan/abr, 2004. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a04.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2007.

GOMIDE, A. G. V. Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 5, n. 11, set-dez, 2010.

HAIR, J. F; BABIN, B; MONEY, A. H; SAMOUEL, P. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estatísticas do IDEB. Taxa de Aprovação, Prova Brasil, IDEB e Projeções (até a 4ª, 5ª a 8ª série e Ensino Médio) - Regiões Geográficas e Unidades da Federação.** 2010. Disponível em: <[http://portalideb.inep.gov.br /index.php?option](http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option)>. Acesso em: 23 nov. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **O que é IDEB.** 2011. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro com base no Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 23 de nov. 2010.

JACOMINI, M. A. **Os educadores e a organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo (1992-2001).** 2004. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. **Anais Eletrônicos.** Caxambu: ANPED, 2004(a). Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t315.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2007.

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(b). Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a02v30n3.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2011.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. **Edu. Soc**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

LEAL, S. M. R. A outra face da crise do Estado de Bem- Estar Social: Neo-Liberalismo e os novos movimentos da sociedade do trabalho. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, n. 13, Núcleo de Estudo de Políticas Públicas, (NEPP), UNICAMP, fev. 1990.

LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.19, p. 5-24, 1999. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1169/1169.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, M. S. A. N; LOPES, B. E. N. Apropriações de uma proposta oficial de formação continuada de alfabetizadores: o que revelam os discursos dos professores. **Revista Contemporânea de Educação**, n. 11, jan/jul, 2011.

MACHADO, L, B. A zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/33/textos/te13b.PDF>. Acesso em: 01 jul. 2012.

MACHI, M. **A progressão continuada no sistema de ciclos: a atuação e a formação do professor**. 2009. 144f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2009.

MAINARDES, J. **O ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade (avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – PR)**. 1995. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) -. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

_____. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Boletim Pedagógico – PROALFA**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n. 1.086, de 16 de abril de 2008**. Dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes/doc_details/1072-resolucao-see-no-10862008>. Acesso em: 02 de julho de 2010.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE**. 2012. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 02 mar. 2011.

MINISTERIO DA SAUDE. Secretaria de Políticas de Saúde. Área da Saúde da Criança. Programas e Projetos da Saúde da Criança: responsabilidades compartilhadas em benefício das crianças brasileiras. **Rev. Bras. Saude Mater. Infant.** [online], v.2, n.2, p. 193-200, 2002.

MORAES, S. C. Propostas alternativas de construção de políticas públicas em educação: novas esperanças de solução para velhos problemas? **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 165-179, 2009.

MOTA, M. R. A. **As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

NASCIMENTO, M. I. M. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional**. 2012. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html>. Acesso em: 20 jan. 2012.

NEGREIROS, P. R. V. **Seriação enquanto organização dos tempos escolares na rede privada de ensino de Belo Horizonte**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

PADRO, I. G. A. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

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

PEDROSA, L. D; SANFELICE, J. L. “Minas aponta o caminho”: o processo de reforma da educação mineira. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2005. Disponível em: <cac-php.unioeste.br/projetosgpps/midia/seminario2/.../medu21.pdf>. Acesso 20 fev. 2011.

PERES, T. R. Educação Brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PONTE NOVA. **Decreto nº. 3.195**, de 16 de setembro de 1998. Institui na Rede Municipal de Ponte Nova, o Regime de Progressão Continuada nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, organizando-o em um Ciclo. Ponte Nova, 1998.

PONTE NOVA. **Decreto nº. 4.613**, de 21 de agosto de 2003. Dispõe sobre a organização do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Ponte Nova. Ponte Nova, 2003.

PONTE NOVA. **Decreto nº. 5.685**, de 21 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a organização do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Ponte Nova. Ponte Nova, 2006.

PONTE NOVA. **Decreto nº. 6.823**, de 11 de agosto de 2008. Dispõe sobre a organização e funcionamento do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Ponte Nova. Ponte Nova, 2008.

PONTE NOVA. **Lei nº. 2.204**, de 15 de dezembro de 1997. Autoriza a municipalização de oito escolas estaduais de Ponte Nova. Ponte Nova, 1997.

PONTE NOVA. **Plano Municipal de Educação**. 2005. Disponível em: <www.camarapontenova.com.br/arquivos/leis/lei2.905anexo.doc>. Acesso em: 10 mar. 2011.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

REIS, L. A. **Implicações da avaliação da aprendizagem no ensino fundamental: série e ciclo**. 2009. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2009.

RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da repetência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 73-85, 1991. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/988/988.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2011.

ROCHA, F. C. C. **A Reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha/Sabará (1907-1916)**. 2008. 114f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2008.

SANTANA, K. C. **Efeitos do Programa Dinheiro Direto na Escola na Gestão Escolar**. 2011. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, MG, 2011.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Brasileira de História e Ciências Sociais**, n.1, jul. 2009. Disponível em: <www.rbhcs.com>. Acesso em: 10 mar. 2011.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Edu. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SECO, A. P; AMARAL. T. C. I. **O Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. 2006. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 22 jan. 2012.

SEGUNDO, M. D. M. O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica do Brasil: FUNDEF no centro do debate. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2005.

SILVA, R. N; DAVIS, C. É proibido repetir. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 7, p. 5-44, 1993. Disponível em: <www.fcc.org.br>. Acesso em: 25 fev. 2011.

SILVA, V. A; NUNES, S. C. Plano de intervenção pedagógica, resultados e perspectivas, sob o olhar da inspeção escolar. **Revista Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 318-333, 2010.

SILVEIRA, R. C. **Neoliberalismo: conceito e influências no Brasil** – de Sarney a FHC. 2009. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

SOBREIRA, R. e CAMPOS, B.C. **Investimento Público em Educação Fundamental e a Qualidade do Ensino: Uma Avaliação dos Resultados do FUNDEF**. 2004. Disponível em <www.economia.ufpr.br>. Acesso em: 20 set. 2006.

SOUZA, M. M. C. O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 169-186, jul. 1999.

SOUZA, R. F. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D. (org.). **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

TRIOLA, M. F. **Introdução à Estatística**. 10 ed. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

UNIVERSDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. FAE/CEALE. **O que é Ceale?** Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html>. Acesso em: 12 mar. 2012.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17/18, p. 81-103. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2012.

VIANNA, H. M; SQUARCIO, N. C; VILHENA, M. G. C. As escolas estaduais de Minas Gerais e o Ciclo Básico de Alfabetização. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 6, 1992. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1005/1005.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas com duas gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Ponte Nova, Minas Gerais

1. Há quanto tempo você trabalha na Secretaria Municipal de Educação como Pedagoga?
2. Quais são suas funções na SEMED? Que tipo de trabalho você desenvolve junto às escolas da rede?
3. A lei que decreta a mudança do regime de ciclos para o seriado foi publicada em agosto de 2008, na vigência de outro prefeito. Essa mudança nas escolas ocorreu em 2008 ou em 2009 na vigência do atual prefeito?
4. Como foi o processo de reversão do regime de ciclos para a seriação nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O que levou a esse processo de mudança?
5. Do ponto de vista pedagógico, que mecanismos a SEMED utilizou para implantar o regime seriado nas unidades escolares?
6. Com a implantação do regime seriado, ocorreram mudanças na organização pedagógica das escolas? Como ficou o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos?
7. Quais as ações que estão ocorrendo para garantir a viabilização da proposta nas escolas?
8. Como você avalia a implantação do regime seriado nos anos iniciais do ensino fundamental? Quais são os aspectos positivos e/ou negativos?

APÊNDICE B – Questionário para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Prezado (a) Professor (a),

Esse questionário faz parte de minha pesquisa de Mestrado intitulada, “Séries ou Ciclos: a organização da escolaridade no município de Ponte Nova, Minas Gerais”, sob orientação do Prof. Dr. Cézar Luiz de Mari, que busca compreender o processo de reversão do regime de ciclos para o seriado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino. Um dos objetivos dessa investigação é analisar a opinião de vocês, professores dos anos iniciais, sobre esse processo.

Gostaria de contar com a colaboração de todos no preenchimento deste questionário. Não é preciso se identificar, pois um dos aspectos dessa investigação é o sigilo dos respondentes. O mais importante é conhecer o processo de mudança de organização da escolaridade e sua opinião acerca do objeto de estudo dessa pesquisa.

Desde já agradeço.

Fernanda Rosado C. Cassuce
Aluna do Mestrado em Educação - UFV

1. Sexo:

- ☐ Masculino
- ☐ feminino

2. Qual é o seu nível de escolaridade?

- ☐ Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau)
- ☐ Ensino Médio – outros (antigo 2º grau)
- ☐ Ensino Superior – Pedagogia/ Magistério Superior
- ☐ Ensino Superior – outra Licenciatura
- ☐ Ensino Superior – outros

3. Há quantos anos você é professor (a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

- ☐ Há menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 2 anos
- ☐ De 3 a 5 anos
- ☐ De 6 a 9 anos
- ☐ Há 10 anos ou mais

4. Há quantos anos você é professor (a) da Rede Municipal de Ensino de Ponte Nova?

- ☐ Há menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 2 anos
- ☐ De 3 a 5 anos
- ☐ De 6 a 9 anos
- ☐ Há mais de 10 anos

5. Atualmente, você está lecionando para qual ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino? (Caso seja necessário, marque mais de uma alternativa):

- ☐ 1º ano
- ☐ 2º ano
- ☐ 3º ano
- ☐ 4º ano
- ☐ 5º ano

6. No período de adoção do regime de ciclos pela Rede Municipal de Ensino de Ponte Nova, você participou de alguma atividade de formação continuada? (Caso sua resposta seja NÃO, desconsidere a questão nº 7)

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. A partir das alternativas listadas abaixo, assinale todas que você participou como atividade de formação continuada no período do regime de ciclos:

- ☐ Seminários
- ☐ Reuniões Pedagógicas
- ☐ Grupos de Estudo
- ☐ Cursos (até 20 horas)
- ☐ Cursos (mais de 20 horas)
- ☐ Oficinas Pedagógicas
- ☐ Outros

8. No período do regime de ciclos, o Projeto Político Pedagógico era (re) elaborado com a participação de professores e da comunidade escolar?

- ☐ Sim, todas as vezes
- ☐ Sim, frequentemente
- ☐ Sim, algumas vezes
- ☐ Não

9. A partir do Decreto nº. 6.823/2008, a rede municipal de ensino de Ponte Nova passou a adotar o regime seriado para todo o Ensino Fundamental. Essa decisão ocorreu:

- ☐ Com consulta à comunidade escolar (profissionais da escola, pais e alunos).
- ☐ Sem consulta à comunidade escolar (profissionais da escola, pais e alunos).

10. Em sua opinião, a seriação é um regime adequado para os anos iniciais do Ensino Fundamental?

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. No processo de reversão do regime de ciclos para o regime seriado, os professores foram preparados pela SEMED e/ou pela escola para essa mudança?

- ☐ Sim
- ☐ Não

12. Das alternativas listadas abaixo, assinale todas que você participou, a partir da implantação do regime seriado:

- ☐ Seminários
- ☐ Reuniões Pedagógicas
- ☐ Grupos de Estudo
- ☐ Cursos (até 20 horas)
- ☐ Cursos (mais de 20 horas)
- ☐ Oficinas Pedagógicas
- ☐ Outros

13. Com o regime seriado, o Projeto Político Pedagógico é (re) elaborado pela escola com participação dos professores e comunidade escolar?

- ☐ sim, todas as vezes
- ☐ sim, frequentemente

- ☐ sim, algumas vezes
- ☐ não

14. No regime seriado, as práticas avaliativas são formativas e processuais?

- ☐ Sim
- ☐ Não

15. Quais são os instrumentos de avaliação que você utiliza para avaliação do rendimento escolar dos alunos? (Marque todas as alternativas que você utiliza para verificar esse rendimento)

- ☐ Prova sem consulta
- ☐ Prova com consulta
- ☐ Prova em dupla
- ☐ Trabalho em grupo
- ☐ Apresentação de trabalho
- ☐ Debate
- ☐ Observação
- ☐ Relatório
- ☐ Autoavaliação
- ☐ Pesquisa
- ☐ Portfólio
- ☐ Outros

Especifique dois instrumentos que você utiliza com mais frequência para a avaliação da aprendizagem:.....

.....

16. A escola utiliza estratégias de apoio à aprendizagem dos alunos?

- ☐ sim
- ☐ não

17. Caso a escola utilize estratégias de apoio à aprendizagem dos alunos, marque as alternativas que correspondam a essas atividades:

- ☐ Atividades de recuperação em sala de aula
- ☐ Atividades de recuperação durante o período escolar, realizadas por professores recuperadores, fora da sala de aula
- ☐ Atividades de recuperação realizadas extraturno
- ☐ Atividades de recuperação realizadas ao final de cada trimestre
- ☐ Atividades de recuperação realizadas no final do ano letivo
- ☐ Outros

18. Em sua opinião, quais foram os motivos que levaram a Secretaria Municipal de Educação de Ponte Nova ao processo de reversão do regime de ciclos para o seriado nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

.....

.....

.....

.....

Obs. As perguntas 1, 2, 7 e 12 foram baseadas no documento, “SAEB 2001: Novas Perspectivas”. Acessível no sítio eletrônico: <www.obr.org.br/downloads/matriz_referencia_saeb.pdf>.