

AS POLÍTICAS DE CICLOS NO BRASIL E A CULTURA ESCOLAR

Sandra Zákia Lian Sousa

Professora Dra. FE/USP

Sanzakia@usp.br

Elba Siqueira de Sá Barretto

Professora Dra. FE/USP

Essb@fcc.org.br

Ocimar Munhoz Alavarse

Doutorando FE/USP

Ocimarm@uol.com.br

Escopo e amplitude do estudo

Neste texto comentamos a síntese e as conclusões de Estado do Conhecimento sobre Ciclos e Progressão Escolar no Brasil, realizado por equipe da FEUSP em 2004, envolvendo professores e alunos da pós-graduação, com financiamento do INEP/MEC, a partir de balanço dos estudos publicados no período de 1990 a 2002 (Sousa e Barretto coords, 2004) ¹.

A produção de trabalhos a respeito do tema tem crescido nos últimos anos, acompanhando a multiplicação de iniciativas de redes escolares brasileiras que introduziram medidas de não repetência no ensino fundamental, com vistas à democratização do ensino. O acúmulo de estudos acadêmicos referentes aos ciclos, os desafios postos pela sua implementação e as inúmeras questões por eles suscitadas, impeliram o grupo a examinar os trabalhos científicos já produzidos sobre o assunto, o que constituiu o objeto da pesquisa referida.

Pretendeu-se, com a investigação, alcançar os seguintes objetivos:

- levantar, arrolar e analisar os estudos sobre ciclos e progressão escolar, realizados no país, recorrendo às principais fontes acadêmicas de disseminação de conhecimento;

¹ Integraram a equipe: Andrea Steinvascher, Ocimar Munhoz Alavarse, Paulo Henrique Arcas, Alexandre Cândido de Oliveira Campos, Patrícia Moulin Mendonça.

- explicitar os pressupostos em que se assentam as iniciativas identificadas, e seus condicionantes históricos;
- discutir evidências relativas aos processos de implantação e implementação do regime de ciclos em redes de ensino e seus resultados sobre a população escolar;
- caracterizar concepções de ciclos presentes nas propostas de redes de ensino;
- identificar tendências, lacunas de conhecimento e questões emergentes.

As fontes consultadas foram artigos publicados nos principais periódicos e séries da área, livros e capítulos de livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado e trabalhos publicados em anais de encontros científicos nacionais de educação, de cuja seleção resultou um total de 117 títulos.

Parte significativa do material coletado é constituída de ensaios que problematizam aspectos dos ciclos, tais como os seus fundamentos, as condições de implementação, o preparo dos professores e a avaliação dos alunos nessa forma de organização da escola. Há também uma concentração de textos referentes a pesquisas que analisam políticas que introduziram ciclos, sendo que a maioria delas reporta-se às redes escolares do estado e da capital de São Paulo e às redes do estado de Minas Gerais e, especialmente, da capital, Belo Horizonte.

A focalização das pesquisas nessas redes pode ser explicada em parte pela consideração de que a maioria das matrículas em escolas com ciclos está na região sudeste, mais precisamente em São Paulo e Minas Gerais. Além disso, é nessa região em que também está situado o maior número de programas de pós-graduação do país, *locus* principal de pesquisa, que alimenta as publicações científicas brasileiras. Cumpre porém ressaltar, ainda quanto à região sudeste, que não foram encontrados, no período considerado, estudos correspondentes no Rio de Janeiro, embora iniciativas de organização da escola em ciclos tenham sido aí implementadas. Como é recente a ampliação do número de redes escolares que adotam ciclos, é provável também que ainda não tenha transcorrido o tempo requerido para a maturação de estudos sobre muitas delas. A produção científica sobre o tema tem acompanhando esse crescimento, observando-se maior número de publicações nos anos finais do período estudado, ou seja, de 1999 a 2002.

Ciclos: um conceito em construção

Segundo a retrospectiva histórica possibilitada pela análise dos trabalhos, foi possível identificar, desde meados do século XX, iniciativas que envolvem a idéia de ciclos procurando enfrentar o problema da repetência, considerado causador de enormes prejuízos ao sistema escolar, uma vez que diminuía a sua capacidade de atender mais amplamente a demanda por educação em um período em que não havia escolas para todos. Muitas dessas iniciativas foram localizadas em diferentes períodos, regiões e localidades, sob o patrocínio de orientações político-partidárias diversas.

Meio século depois, a organização da escola em ciclos tende a ser adotada como medida privilegiada das políticas públicas nas diversas esferas dos sistemas de ensino porque, ainda que praticamente toda a população na faixa do ensino fundamental esteja dentro da escola e as taxas de reprovação tenham proporcionalmente diminuído, o grande atraso na trajetória escolar dos alunos e a dificuldade de adquirir aprendizagens significativas continuam penalizando boa parcela dos que freqüentam os bancos escolares.

A denominação ciclos, para alternativas de organização escolar não seriada é relativamente recente. Ela surgiu apenas em meados dos anos 80, quando passou a ser acompanhada de diferentes qualificativos: ciclo básico, de alfabetização, de aprendizagem, de progressão continuada, de formação. Nessas propostas a preocupação com a democratização do ensino, calcada em medidas de promoção automática e avanços progressivos provenientes das décadas anteriores, amplia-se com os ciclos, incorporando dimensões sociais e culturais mais abrangentes e novo entendimento acerca do conhecimento e da aprendizagem.

Com base na literatura examinada é possível afirmar que o conceito de ciclos está em vias de construção pelas múltiplas experiências de organização da escola que procuram romper com a fragmentação escolar, propondo-se a assegurar o direito de todos à educação. Mais importante do que categorizar os ciclos ou encerrá-los em um modelo único é buscar entendê-los em razão de seus determinantes histórico-sociais e educacionais e atentar para os renovados desafios que eles colocam para uma escola que se quer democrática.

Se há diferenças nas nuances dos significados atribuídos aos ciclos e nas políticas que os implementam, pode-se também encontrar entre eles importantes traços comuns, tais como: o propósito de superar o caráter seletivo da escola, de torná-la

mais flexível para atender às diferenças dos alunos, o que só se viabiliza à medida que os ciclos se referenciem em um projeto compartilhado pela comunidade escolar.

O envolvimento de educadores, pais e alunos no projeto dos ciclos é considerado condição fundamental para dar concretude a uma proposta educacional que supõe rupturas com a cultura da escola, implicando a transformação de valores e de práticas. A ênfase com que esses elementos são tratados no bojo das políticas implementadas, ou seja, o modo como eles são assumidos e traduzidos em iniciativas capazes de os tornarem realidade, varia no tempo e no próprio contexto de uma mesma rede de ensino em

decorrência de mudanças na gestão, mesmo quando há continuidade do partido político à frente do executivo municipal ou estadual.

Assim como variam as formulações de ciclos, também se constatou grande variação na sua duração (que pode abranger de dois a cinco anos), e nos arranjos entre séries e ciclos nas mesmas redes. As justificativas para a periodização dos ciclos, conforme documentos relativos à implantação das políticas, costumam recorrer a teorias do desenvolvimento psico-social, a fatores culturais, a motivos pedagógicos, a motivos referentes à própria estrutura do sistema escolar ou à combinação deles.

O resgate das experiências de ciclos evidencia a necessidade de superar a tendência à excessiva psicologização dessa periodização e aprofundar a análise dos elementos de natureza propriamente social e cultural na determinação das trajetórias de vida dos alunos, uma vez que parece haver maior probabilidade de chegar mais perto da realidade vivida pelos alunos quando se admite a multiplicidade de condições de existência das muitas infâncias de nossas crianças. Por sua vez, convém não esquecer que a própria legislação do sistema de ensino tem um papel importante na determinação de fortes molduras definidoras de certas etapas da vida, o que pode ser decisivo para informar arranjos institucionais capazes de garantir a democratização do saber.

Os princípios que fundamentam os ciclos

A despeito da diversidade de ênfases, tende a haver consenso quanto aos princípios de ordem política, social, pedagógica e psicológica evocados como fundamentos das propostas que envolvem os ciclos. Tais princípios abarcam desde o seu potencial de

contribuir para a garantia do direito à educação e para a democratização do ensino, até a importância que revelam no sentido de preservar a auto-estima dos alunos e concorrer para o seu desenvolvimento, possibilitando um modo mais adequado de trabalhar com as suas diferenças e de assegurar-lhes aprendizagem de qualidade. Quando se trata da racionalização de gastos, usualmente evocada junto com outros princípios para justificar a introdução dos ciclos pelos gestores, no sentido de fazer bom uso do dinheiro público reduzindo o desperdício provocado pela reprovação, faz-se oportuno registrar uma reação corrente entre os educadores. Há os que alegam que a implantação dos ciclos nas redes teria sido motivada simplesmente pela necessidade de cortar gastos com a educação, uma vez que não reconhecem investimentos compatíveis com a viabilização da melhoria das condições de funcionamento das escolas e o incremento da qualidade do ensino, pressupostos pelas políticas de ciclo.

Apesar das controvérsias em torno dos argumentos econômicos associados à introdução dos ciclos, não foram encontrados estudos capazes de aquilatar o seu impacto nos investimentos e nos gastos públicos e de cotejá-lo com os ganhos propiciados com a sua introdução.

As condições de implementação

Os trabalhos examinados apontam repetidamente a necessidade de que sejam propiciadas condições para viabilizar o ensino a partir da lógica de organização da escola pressuposta na concepção dos ciclos. Os estudos dedicados à análise de iniciativas específicas identificam a introdução de medidas nesse sentido. Em todas as redes observa-se, por exemplo, que os ciclos implicaram reserva ou ampliação de tempo para o trabalho coletivo na escola, bem como para o atendimento dos alunos que demandam atendimento diferenciado.

Entretanto, as pesquisas relatam também que, do ponto de vista dos atores envolvidos com a implementação dos ciclos, os dispositivos e recursos oferecidos não têm sido suficientes ou adequados para apoiar e viabilizar as transformações requeridas.

Vários textos assinalam ainda que a descontinuidade nos apoios à implementação dos ciclos, decorrente de alternâncias na gestão, tem comprometido a consolidação dessas

políticas que, pela sua própria natureza, demandam um tempo mais longo para ser assimiladas pelas redes de ensino e surtir os efeitos esperados.

Além das condições objetivas, há também apelo ao necessário envolvimento dos sujeitos em um processo de discussão e reflexão sobre as bases em que se assenta tradicionalmente a cultura escolar, que seja capaz de impulsionar o desejo de ruptura com o caráter seletivo da escola. A recomendação decorre de evidências de que, mesmo em redes em que condições extremamente propícias à implementação dos ciclos foram criadas, permanecem, em medida variada, atitudes e práticas escolares que mal tangenciam as mudanças desejadas.

A propósito, cabe ressaltar a importância de se investir na formação - particularmente na dos docentes - que tenha condições de extrapolar o caráter meramente técnico que costuma informar as iniciativas dessa natureza, incorporando explicitamente a dimensão política que informa as políticas de ciclos.

Autores como Arroyo (1999) dão grande ênfase à formação no próprio ambiente da escola, formação essa entendida no sentido amplo e abrangente, que envolve tanto os alunos como os profissionais da educação, uma vez que a proposta de ciclos não é uma proposta acabada e implica, portanto, uma ação compartilhada para efetivamente chegar a bom termo.

Mas há que se considerar também a importância de que sejam contemplados, nos cursos de formação inicial, conteúdos que direcionem o olhar dos futuros professores para uma nova perspectiva de trabalho como a pressuposta pelos ciclos.

A despeito da reconhecida importância da formação docente na implementação de mudanças desse porte, não foram identificados estudos que a tomassem como objeto de investigação. Talvez outro recorte temático, como por exemplo, o da formação de professores, possa indicar investigações nessa direção.

Os ciclos, o currículo e a avaliação

As implicações decorrentes da implantação de ciclos no currículo são, via de regra, pouco exploradas nos textos, ainda que se encontrem menções genéricas à necessidade de flexibilizá-lo a fim de assegurar a qualidade do atendimento ao aluno. Apenas alguns trabalhos que tratam de iniciativas específicas das redes de ensino demoram-se na análise dos aspectos curriculares. Eles assinalam, por exemplo, que o

profundo movimento de mudança dos paradigmas da alfabetização, ocorrido na segunda metade dos anos 1980 no Brasil com a divulgação dos estudos de Emília Ferreira, encontrou terreno fértil para sementeira na proposta dos ciclos básicos (Duran, 1995).

Vale destacar também as orientações de propostas de ciclos explicitamente voltadas para os enfoques interdisciplinares, para um currículo integrado por meio de projetos ou por complexos temáticos que procuram articular a abordagem de questões de forte apelo social ao tratamento das áreas de conhecimento e a uma perspectiva que privilegia as formas culturais próprias dos variados segmentos sociais que freqüentam a escola, procurando dar voz e vez a atores sociais anteriormente silenciados (Alvarse, 2002; Dalben, 2000a; Krug, 2000).

Há, contudo, um aspecto do currículo sobre o qual incidem as reflexões e propostas de muitos trabalhos. Trata-se da avaliação do aluno. A avaliação ganha centralidade porque as iniciativas de implantação de ciclos vêm usualmente associadas à progressão dos alunos, supondo a supressão da idéia de reprovação, ao menos entre um certo número de anos escolares. Tal perspectiva gera a imperiosa necessidade de que a avaliação se constitua em atividade de acompanhamento e promoção do desenvolvimento dos alunos na trajetória escolar, contrariando a tendência de descontinuidade que caracteriza as práticas escolares.

A maioria dos estudos detém-se na descrição de resistências às mudanças requeridas diante paradigmas dominantes de avaliação dos alunos, por parte do corpo docente, dos pais e, por vezes, até dos próprios alunos, pouco explorando alternativas de procedimentos avaliativos mais condizentes com a organização não seriada de ensino. Há, no entanto, trabalhos que buscam evidenciar que os ciclos são mais propícios à vivência da avaliação em uma perspectiva formativa, a qual encarece o seu caráter contínuo e a sua função diagnóstica e de apoio ao planejamento do currículo e às ações da escola.

A avaliação das políticas de ciclos

A avaliação dos ciclos enquanto políticas de rede tem sido direcionada para a apreciação das formulações específicas que elas assumem, seus condicionantes, pressupostos e delineamentos, bem como para o processo de implementação. As

pesquisas dessa natureza recorrem, em sua grande maioria, a metodologias qualitativas, privilegiando sobretudo os estudos de caso, que incluem uma ou poucas escolas. O tratamento dado à análise dos resultados dos ciclos no aproveitamento dos alunos é bem pouco freqüente, e quando existe, tende a ser muito restrito. Algumas tentativas de avaliar os efeitos de aprendizagem mediante a aplicação de provas em um número pequeno alunos ou de turmas não são passíveis de ser generaliza das para as respectivas redes².

A abordagem qualitativa possibilita, por um lado, melhor entender os processos de subjetivação que conduzem à construção e reconstrução de significados que educadores, alunos e suas famílias atribuem às mudanças propostas; permite conhecer as condições de funcionamento da escola no cotidiano em que se forjam as práticas escolares, assim como revelar o grau de satisfação dos sujeitos envolvidos, evidenciando a complexidade de que se reveste a implantação de ciclos. Por outro lado, não traz aportes que ofereçam uma idéia clara da extensão dos processos detectados, ou que permitam apreender algumas implicações mais amplas da política de ciclos.

Por intermédio dos estudos realizados chega-se a reconhecer a incontestável validade e atualidade dos princípios em que se baseiam os ciclos e o seu potencial de desestabilizar as bases de organização do trabalho escolar em busca de uma nova maneira de operar da escola. Os registros sobre as dificuldades de implementação dos ciclos alertam, por sua vez, para o necessário incremento nas condições de organização do trabalho na escola para que não se desvirtuem suas possibilidades de produção de um ensino de qualidade para todos. Eles também aalertam sobre a necessidade de tocar mais fundo nos valores e posturas que podem conduzir a uma escola inclusiva.

Embora em reduzido número, são encontrados trabalhos que procuram apreciar outros aspectos educativos contemplados nas propostas de ciclos, que não apenas os de domínio cognitivo. Buscam articulá-las ao contexto escolar em que se realizam o ensino e a aprendizagem, apontando para a avaliação da organização escolar como um todo, aí incluídos o currículo, as práticas escolares, a formação dos professores e as condições de trabalho.

² A análise de iniciativas específicas de implementação dos ciclos em diferentes redes de ensino será

Fugindo à tradição brasileira, em que as políticas de educação não costumam ser avaliadas por meio de avaliações sistemáticas, pode-se afirmar que a avaliação externa pela qual passou a Escola Plural constitui a única pesquisa de avaliação dos ciclos que se propõe a uma análise político- pedagógica do projeto da reforma educacional em que eles foram concebidos. Realizada quatro anos após a criação da Escola Plural, por determinação do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, a avaliação teve como objetivos: apreciar o projeto do ponto de vista do seu entendimento pelos atores sociais com ele envolvidos e analisar a sua implantação e implementação; subsidiar, com os dados coletados, os estudos sobre reformas educacionais (Dalben, 2000).

Para tanto foi realizado um estudo da concepção da Escola Plural; organizado extenso banco de dados administrativos e pedagógicos sobre as escolas da rede; feita uma pesquisa qualitativa que incluiu múltiplos estudos de caso; realizados três estudos de caso de caráter etnográfico.

As recomendações decorrentes do estudo avaliativo empreendido na perspectiva de consolidação da Escola Plural, foram referentes à: estruturação de parâmetros curriculares básicos, próprios do programa, para os três ciclos de formação, apontando competências cognitivas a serem desenvolvidas pelos alunos e favorecendo a construção de referenciais de avaliação do ensino e da aprendizagem; a adoção de procedimentos ou a estruturação de um sistema de avaliação que contemple a questão do conhecimento e de seu uso social de acordo com os princípios do programa; o investimento em campanha de informação à sociedade e em projetos educativos com a comunidade para a construção de nova mentalidade sobre os significados da escolaridade básica; o incentivo à prática de elaboração de projetos próprios de cada escola; a reestruturação do programa de formação de professores; a discussão do atendimento a alunos portadores de dificuldades específicas e propostas de orientação, no caso de absenteísmo dos alunos.

Como parte dos trabalhos, foi publicada também uma coletânea de artigos de participantes da pesquisa, que se comprometeram a dialogar com os professores sobre as questões que emergiram durante o processo de avaliação. Dalben (2000 a)¹

apresentada neste evento pelos orientandos que integraram a equipe de pesquisa.

A natureza da avaliação externa à qual foi submetida a Escola Plural propiciou uma compreensão muito aprofundada das dimensões que a proposta da reforma pretendia abarcar, tendo, portanto, condições de contemplar as especificidades do projeto nas indicações que fez para incrementá-lo.

Instâncias e dimensões das redes com ciclos

De modo geral, um dos aspectos que não tem merecido maior atenção dos estudos é o tamanho das redes escolares municipais e estaduais que adotam ciclos, embora a dimensão seja, provavelmente, um dos fatores que tornam mais complexa a implementação de políticas. Outra questão que remete a esta é a de considerar a distribuição de responsabilidades entre as distintas esferas administrativas - governo federal, estados e municípios - no atendimento ao conjunto das demandas dos diversos segmentos da população para os diferentes níveis de ensino, pelas implicações que tem quanto ao volume de recursos disponíveis para a implementação de ciclos.

Algumas redes públicas dispõem de condições especialmente privilegiadas do ponto de vista dos recursos humanos, materiais e pedagógicos com que contam para implementar os ciclos, mas atendem a um percentual bastante reduzido da população em idade escolar. Já outras podem ser caracterizadas como redes de massa, que apesar das dificuldades ou das condições mais precárias de funcionamento que apresentam, fazem um enorme esforço de ampliar o atendimento a segmentos que, de outro modo, ficariam fora da escola. Esses aspectos devem também pesar na balança dos recursos destinados aos ciclos.

Convém acrescentar ainda que, para garantir que a introdução de propostas de progressão na trajetória escolar não se traduzam em descompromisso com o processo de aprendizagem, é imprescindível que se articule ao debate sobre a reorganização do ensino uma análise do papel e função que vêm sendo desempenhados pelas instâncias governamentais em direção à reconstrução da escola pública, para além dos condicionantes intra-escolares.

Ou seja, desde as diretrizes que norteiam as políticas educacionais, as condições propiciadas para apoiar uma reorganização do trabalho escolar, até as iniciativas dos órgãos intermediários e centrais dos sistemas de ensino direcionadas às escolas, demandam uma análise a fim de que se obtenha uma visão compreensiva do

movimento de reconstrução das bases que alicerçam o trabalho aí desenvolvido, dos processos de adesão e resistência ao projeto de democratização da educação.

Lacuna sobre os resultados e impactos dos ciclos

A grande indagação que paira sobre os ciclos incide basicamente sobre a sua efetividade no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino. A mídia, os políticos, as famílias, os professores e, por vezes, até mesmo os próprios alunos, manifestam recorrentemente, e, a propósito de diferentes iniciativas de adoção de ciclos, a suspeita de que eles seriam responsáveis pela “queda do nível do ensino”. Terá fundamento essa apreensão sobre os resultados dos ciclos junto à clientela escolar e ao sistema de ensino? Devem os ciclos permanecer com estão, ser modificados, abolidos? O que será preciso fazer para que os ciclos cumpram as expectativas que geraram quanto à democratização do ensino e às políticas de inclusão social, no caso de que permaneçam e se multipliquem nas redes escolares? Ainda são extremamente escassos os estudos que se referem aos resultados e impactos dos ciclos junto à população escolar e os que existem, via de regra, não são conclusivos.

As poucas avaliações relativas ao conjunto das escolas das redes escolares estão concentradas em Minas Gerais e São Paulo, tal como já se constatou em relação aos demais estudos empíricos.

Uma única pesquisa que pode ser considerada de impacto incide sobre as ações relativas aos ciclos nos dois estados referidos e foi realizada com vistas a avaliar a efetividade da proposta no que concerne à melhoria do fluxo dos alunos na escola básica (Neubauer da Silva e Davis, 1993). As autoras adotam um modelo quase-experimental que utiliza, como abordagem, o modelo de fluxo desenvolvido por Fletcher e Ribeiro, valendo-se de dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (Pnad) e dos censos educacionais do Ministério da Educação/Inep, relativos às matrículas de alunos do ciclo básico das respectivas redes estaduais. Como grupo de controle são tomadas as matrículas das primeiras e segundas séries da rede estadual do Rio Grande do Sul. Ao acompanharem a trajetória escolar de coortes de alunos entre 1981 e 1989 constata-se que a introdução do ciclo básico não teria alterado basicamente o fluxo de alunos nos dois estados e passam a analisar as

condições culturais e os condicionantes escolares que estariam contribuindo para o insucesso das medidas.

Os resultados desse estudo, de certo modo, indicam que a repetência, ao invés de ser eliminada, teria sido postergada para o final dos ciclos de alfabetização, o que foi também apontado por algumas investigações com um menor número de escolas, como as de Andrade (1992), Mainardes (1995) e Zoraide Faustinoni da Silva (1990).

A maior parte das avaliações de aproveitamento nos ciclos utiliza informações produzidas pelos sistemas próprios de avaliação do rendimento dos alunos, criados nos dois estados. Apesar de ambos os estados terem ampliado o regime de ciclos para os oito anos do ensino fundamental na segunda metade dos anos 90, não foram encontradas pesquisas que estabeleçam comparações entre os progressos na aprendizagem obtidos antes e depois da introdução dos ciclos de progressão continuada.

No período considerado, um único estudo utiliza dados do Saeb/1999 (Ferrão, Beltrão, Santos, 2002), procurando estabelecer relações entre as políticas de não repetência e a qualidade da educação. Os resultados a que chega sugerem que não há efeito depreciativo da qualidade do ensino que possa ser imputado às políticas de não repetência em escolas públicas.

Além disso, em várias das pesquisas analisadas encontram-se reiteradas menções à melhoria da defasagem idade/série, ao aumento da permanência do aluno nas escolas, bem como à sensibilização dos atores escolares para as questões relativas às diferenças entre os alunos, ao currículo e à avaliação, induzindo à problematização dos mecanismos de exclusão.

Certamente isso não é pouco para um país que, até recentemente, era um dos primeiros no ranking das reprovações e, ainda, assim, freqüentava as escalas mais baixas de rendimento escolar no panorama internacional. Entretanto, considerando que o papel certificatório da escola perde, tendencialmente, a sua força à medida que o acesso a ela se universaliza, há que se preocupar, como o fazem muitos dos estudos sobre os ciclos, com a garantia de uma formação aos alunos do ensino obrigatório que melhor contemple as exigências do mundo contemporâneo.

O que as dificuldades apontadas sobre a implementação dos ciclos parecem por a nu é que se pretende que a sua introdução nas redes de ensino possa conseguir que uma

clientela que foi até recentemente obrigada a permanecer anos a fio no pátio da escola até ser dele alijada de vez, consiga agora aprender. Por traz da grande celeuma em torno da avaliação do aluno nos ciclos talvez tenhamos de nos curvar ao fato de que os recursos que fazem parte da pedagogia e da prática escolar ainda têm se mostrado ainda pouco adequados ou insuficientes quando se trata de reinventar a escola para todos – projeto explícito dos ciclos.

Não se pode esquecer que, ao lado das forças democráticas, continuam operantes na sociedade poderosos mecanismos de exclusão social que condenam parte significativa da população a condições de vida muito precárias e continuam profundamente incrustados no próprio sistema de ensino. Eles permeiam o grande aparato escolar, a atuação e as atitudes dos professores, as próprias teorias da ação pedagógica, impregnadas que são de valores ainda muito identificados com uma escola que se destina a poucos herdeiros da excelência que ratifica, pela via da educação, os privilégios sociais de alguns.

A despeito das vicissitudes, dentre as reformas educacionais implementadas em nome da qualidade da educação nos anos recentes, as que introduzem os ciclos possivelmente representam as que maior potencial possuem para concretizar esse propósito. Ao colocarem em questão e em tensão o projeto educacional e social no qual se assenta a educação pública, os ciclos provocam, na escola e na sociedade, um confronto com valores dominantes, entre estes, o de aceitação das desigualdades como decorrentes de diferenças individuais. Remetem a uma concepção de trabalho escolar que tem, como crença, a possibilidade de desenvolvimento de todos os alunos e, como compromisso, o combate ao fracasso escolar.

Referências bibliográficas

ALAVARSE, O. M. Ciclos: a escola em (como) questão. São Paulo, 2002. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação e Sociedade. Campinas, SP, ano XX, n.68, P.143-162, dez., 1999.

DALBEN, A. I. L. F. (coord.) *Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte; GAME/FaE/UFMG, 2000.

----- (org.) *Singular ou Plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2000a.

DURAN, M.C.G. *Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico*. São Paulo, 1995. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I., SANTOS, D. P. Políticas de não repetência e qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da quarta série do SAEB/99. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n.26, p.47-73, jul./dez.2002.

MAINARDES, J. *Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade (avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – PR)*. Campinas, 1995. Dissert. (mest.) Faculdade de Educação/UNICAMP

NEUBAUER DA SILVA, R.; DAVIS, C. É proibido repetir. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n.7, p.5-44, jan./jun.1993.

SILVA, Z. I. F. *Ciclo básico de alfabetização nas escolas estaduais de São Paulo: um estudo em quatro escolas*. São Paulo, 1990. Dissert. (mest.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUSA, S. M Z.; BARRETTO, E. S. S.(coords.) *Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002)*. São Paulo, FEUSP/MEC/INEP, Relatório final. Out./2004.

comunicações de pesquisa

pôsteres

mesas-redondas

oficinas

minicursos

narrativas

voltar

Da idéia de cultivo da terra, da sementeira, a palavra cultura adquiriu também o sentido de criação. Talvez por isso, a cultura também seja vista como condição de humanização, tantas vezes ligada a concepções e práticas de educação. Mas podemos crer que educação é sempre cultura? Ou, que toda vez que se pensa em cultura, pensa-se em educação? Estas perguntas são o convite a participar da 3a. Semana de Educação 2005.

Para tanto, os trabalhos foram organizados em seis modalidades:

- apresentação de comunicação de pesquisa em sessões coordenadas, constituídas por temáticas afins, constantes das comunicações enviadas por iniciativa dos participantes, no regime de demanda livre. Devem expressar, de forma abreviada e sintética, resultados de pesquisas de docentes e discentes, de pós-graduação e de graduação, pesquisas concluídas ou em andamento;
- Relatos de experiências através de Pôsteres sobre trabalhos de pesquisa e de projetos de intervenção pedagógica ou social, sob o formato da referida modalidade técnica;
- mesas-redondas organizadas por temas e elaboradas para comparação da diversidade de paradigmas;
- oficinas de divulgação e discussão de experiências pedagógicas, culturais ou sociais, sob iniciativa e coordenação do responsável proponente;
- minicursos de curta duração, destinados a expor e debater temática proposta por pessoas ou grupos. Dirigidos a interessados, mediante inscrição prévia e
- narrativas destinadas à apresentação de propostas de trabalho, experiências de ensino, vivências de animação cultural, mediante depoimentos e conversação com grupos interessados.

Clique nos botões ao lado esquerdo da tela para selecionar os textos apresentados.

Boa navegação.

Comissão Organizadora da Semana da Educação 2005 ▶

USP Universidade de São Paulo
www.usp.br

FEUSP Faculdade de Educação da USP
www.fe.usp.br

site <http://pase.fe.br/estrutura/semana05/>



III semana da educação
educação é cultura, cultura é educação?
29/agosto a 02/setembro/2005

educação é cultura, cultura é educação

comunicações de pesquisa

pôsteres

mesas-redondas

oficinas

minicursos

narrativas

comissão organizadora

José Cerchi Fusari (Coord.)
Beatriz Cortese
Débora Guimarães de Araújo
Denice Bárbara Catani
Doris Accioly e Silva
Elie George Guimarães Ghanem Júnior
Enedina Araújo Ferreira Arashiro
Leny Magalhães Mrech
Lilian Curiel Passeri
Lúcia Emilia Nuevo Barreto Bruno
Marcos Garcia Neira
Moisés Beluci da Silva
Patrícia de Miranda Colombo
Pedro Roberto Jacobi
Neide Aparecida Ribeiro de Sousa
Ricardo Dias Sacco
Sidney Mauro Fontanetti (Coord. Adm.)
Tânia Bueno

USP Universidade de São Paulo

Reitor:
Adolpho José Melfi
Vice-Reitor:
Hélio Nogueira da Cruz
Pró-Reitora de Graduação:
Sonia Terezinha de Souza Penin
Pró-Reitora de Pós-Graduação:
Suely Vilela
Pró-Reitor de Pesquisa:
Luiz Nunes de Oliveira
Pró-Reitor de Cultura e Extensão Universitária:
Adilson Avansi de Abreu

FEUSP Faculdade de Educação

Diretora: Selma Garrido Pimenta
Vice-Diretor: Nelio Bizzo

USP Universidade de São Paulo
www.usp.br

FEUSP Faculdade de Educação da USP
www.fe.usp.br

voltar