

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO/DOCTORADO**

WILNA MELLO DE SOUZA

**CICLOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO DE
MERITI: A REALIDADE ENTRE PROJETOS E PRÁTICAS.**

RIO DE JANEIRO

2007

Wilna Mello de Souza

Ciclos de Aprendizagem na Educação de São
João de Meriti: A Realidade entre Projetos e
Práticas.

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal
do Rio de Janeiro como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof. Doutora Ana Maria Villela
Cavaliere

Rio de Janeiro

2007

Souza, Wilna Mello de

**Ciclos de Aprendizagem em São João de Meriti: A Realidade entre
Projetos e Práticas / Wilna Mello de Souza. – 2007.**

vii, 152 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2007.

Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere

1. Ciclos de Aprendizagem . 2. Instituições Educacionais . – Teses.
I. Cavaliere, Ana Maria Villela (Orient.). II.
Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.
Programa de Pós-graduação em Educação . III. Título.

Wilna Mello de Souza

Ciclos de Aprendizagem na Educação de São João
de Meriti: A Realidade entre Projetos e Práticas.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio de
Janeiro como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em:

Orientadora: Prof. Doutora Ana Maria Villela Cavaliere – UFRJ

Prof. Doutor Luiz Antonio Cunha – UFRJ

Prof. Doutora Maria de Lourdes Rangel Tura – UERJ

Aos estudantes de São João de Meriti, que, assim como a cidade, enfrentam incertezas e desafios na busca de tempos melhores.

Agradecimentos

Àquele que, segundo sua riqueza e graça, tem suprido todas as minhas necessidades e me presenteado com toda sorte de bênçãos, entre elas a conclusão deste trabalho.

Ao meu esposo, filhos e mãe, pela compreensão, apoio e estímulo recebidos durante todo o curso.

À Lílian, querida companheira da Supervisão Escolar que me incentivou a ingressar no Mestrado.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti que me ajudaram na coleta de informações e dados da pesquisa.

Aos Diretores, Orientadores Pedagógicos, Orientadores Educacionais e Professores das cinco escolas pesquisadas, pela acolhida e receptividade demonstradas durante as visitas. Também pelo respeito, confiança e sinceridade revelados nas entrevistas e conversas informais. Sem a preciosa colaboração desses profissionais o trabalho não seria possível.

Aos professores Alice Casimiro Lopes, Ana Canen, Luiz Antônio Cunha, Márcio da Costa, Reuber Gerbassi Scofano e Speranza França da Mata, que mais que pesquisadores e doutores, revelaram-se mestres no sentido pleno da palavra.

Especialmente a Professora Ana Maria Villela Cavaliere que esteve ao meu lado em todo o processo de construção deste trabalho, desde a escolha das leituras até a elaboração do texto, observando minuciosamente cada detalhe e informação. A ela minha admiração e respeito pelo trabalho e atuação na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

Paulo Freire

Resumo

Este trabalho apresenta a pesquisa realizada sobre os Ciclos na rede Municipal de Educação de São João de Meriti, no período de 1998 a 2004, partindo do pressuposto de que essa política foi implantada com a intenção de assegurar acesso, permanência e sucesso escolar das crianças, adolescentes e jovens ao longo do Ensino Fundamental.

O estudo partiu da investigação sobre os efeitos dessa política na dinâmica da escola, na formação continuada dos professores e no sucesso escolar dos estudantes, através da evolução dos índices de matrícula, distorção série-idade, evasão e retenção escolar.

Os resultados da pesquisa tanto reforçam tendências já observadas em estudos já realizados como contradizem outras, revelando tensões e incongruências, indicando a realidade que emerge entre projetos e práticas.

Abstract

This work presents a research about the Cycles in the Municipal Education System of Sao João de Meriti, during a period of time between 1998 and 2004, starting from the presupposition that this policy was implanted with the intention of secure the access, permanence and scholar success of children, adolescents and youth during Ensino Medio.

This study initiated from the investigation about the effects of this policy on the school's dynamics, on the continual formation of teachers and on the student's success at school, throughout the evolution of the enrollment indices, distortion in age and grade, school evasion and retention.

The research reassures tendencies already observed in other studies and, at the same time, reveal tension and incongruence, indicating the reality that emerge between projects and practices.

LISTA DE MAPAS

1.2 Regiões de governo e microrregiões geográficas	67
2.2 IDH dos municípios do Estado do RJ	74

LISTA DE GRÁFICOS

1.2 Distribuição da população do Estado do RJ	69
2.2 Distribuição da população da região metropolitana	69
3.2 Distribuição da população por idade e por região no estado	70
4.2 Distribuição por raça e por religião da população de São João de Meriti	70
5.2 Evolução comparativa do IDH	74
6.2 Distribuição de pessoas por idade e rendimento mensal	75
7.2 Distribuição de pessoas por idade e anos de estudo	75
8.3 Evolução de percentual de analfabetismo em São João de Meriti	79
9.3 Evolução de taxa distorção série idade no ensino fundamental	91
10.3 Taxas de distorção série - idade por redes de ensino	92
11.3 Taxa distorção série-idade por rede de ensino fundamental	93
12.3 evolução da taxa de reprovação	94
13.3 Concluintes no ensino fundamental	95
14.3 Evolução da taxa de distorção série-idade no ensino médio	97
15.3 Taxa de distorção série-idade por rede no ensino médio	97
16.3 Concluintes do Ensino Médio	98

LISTA DE QUADROS

1.1 Percentuais da população atendida por qualidade de moradia	72
2.2. Indicadores educacionais no Estado do Rio de Janeiro	78
3.3 Educação infantil incluindo todas as redes de ensino	80
4.3 Educação Infantil na rede municipal	81
5.3 Ensino fundamental em todas as redes de ensino	83
6.3 Ensino fundamental da rede estadual em São João de Meriti	86
7. 3 Ensino fundamental da rede municipal	87
8.3 Ensino Médio no Estado do RJ e em São João de Meriti	96
9.4 Perfil das escolas da amostra	102
10.4 O Sistema municipal de ensino no ano de 1998 e no ano de 2004	107
11.4 Dados gerais do município levantados no 1º segmento do ensino fundamental na rede municipal de São João de Meriti nos anos de 1998 e 2004:	109
12.4 Dados gerais levantados em três escolas da amostra, de 1º segmento do ensino fundamental de 1998 e 2004	110
13.4 Índice de evasão por série e ciclos no 1º segmento do ensino fundamental na rede municipal de São João de Meriti	111
14.4 Índice de evasão por série e ciclos no 1º segmento do ensino fundamental em três escolas da amostra	112
15.4 Retenção por série e ciclos no 1º segmento do ensino fundamental na rede municipal de São João de Meriti	114
16.4 Retenção por série/ciclos em três escolas da amostra	117
17.4 Retenção nas cinco escolas da amostra	118

18.4 Comparativo de distorção série-idade na seriação e nos ciclos do 1º segmento do ensino fundamental na rede municipal	119
19.4 Índice de distorção série-idade entre 1998 e 2004 em três escolas pesquisadas	121
20.5 Dados gerais do município das turmas de 4ª série e do 2º ano do ciclo 2 dos anos	126
21.5 Índice de desempenho das turmas da 4ª série – 1998 e do 2º ano do ciclo 2 – 2004 nas cinco escolas da amostra	127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS	28
1.1 Concepções de Ciclos	30
1.2 Implantação dos Ciclos no Brasil	42
1.3 A Atual Situação dos Ciclos no Brasil	51
2 O MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI	61
2.1 A História de São João de Meriti	61
2.2 O Município Hoje	66
2.2.1 População	68
2.2.2 Necessidades Habitacionais e sua Evolução entre 1991 e 2000	71
2.2.3 Indicadores Sociais	72
3 A EDUCAÇÃO EM SÃO JOÃO DE MERITI	77
3.1 A Educação no Contexto da Implantação dos Ciclos	77
3.2 A Educação Infantil	80
3.3 Ensino Fundamental	82
3.4 Ensino Médio	96
4 AS MUDANÇAS A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS: MATRÍCULAS, EVASÃO, REPETÊNCIA E DISTORÇÃO SÉRIE- IDADE	101
4.1 Perfil das Escolas da Amostra	102
4.2 O Processo de Implantação dos Ciclos	105

4.3 Matrículas	108
4.4 Evasão Escolar	110
4.5 Retenção	114
4.6 Distorção Série-Idade	119
5 DESEMPENHO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS DA AMOSTRA	123
5.1 A Participação Docente no Desempenho dos Alunos	125
5.2 As Mudanças na Prática Pedagógica	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
ANEXOS	157

INTRODUÇÃO

A partir de 1996 inicia-se um período de grandes mudanças para a educação brasileira, principalmente para os sistemas educacionais municipais. A Lei Federal nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trouxe como uma das novidades a possibilidade de os Municípios constituírem-se em Sistemas Educacionais autônomos e, como tal “baixar normas complementares para o seu Sistema de Ensino” (Artigo 11, inciso III). Nesse contexto, o Município São João de Meriti, localizado na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, constituiu-se em Sistema Educacional, com um Conselho Municipal de Educação, e lançou a Proposta de Ação Político-Pedagógica – SEMEar, em 1998. A principal mudança ocorrida com o lançamento dessa proposta foi a reformulação curricular, com a organização do Ensino Fundamental em ciclos de aprendizagem com nove anos de duração.

Segundo a Proposta SEMEar, o documento iniciou-se com um debate realizado pelos professores e pelas equipes técnicas, administrativas e pedagógicas nas escolas, a partir de textos enviados às Unidades Escolares pelas equipes da Secretaria Municipal de Educação. Os questionamentos, críticas, opiniões e sugestões expressas nos relatórios que chegaram ao nível central serviram de ponto de partida para o desenvolvimento dos trabalhos e para a elaboração da Proposta de Ação Político-Pedagógica SEMEar (SEMEar, 1998, p.16).

Durante esse período de reestruturações, fui responsável pela coordenadoria de Acompanhamento de Projetos e Convênios, área de políticas públicas na Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti. Essa coordenadoria tinha como atribuição: operacionalizar e acompanhar convênios firmados entre o Município e as outras esferas de governo (estadual e

federal) e programas e projetos na área de educação do município. Os convênios firmados e os programas implantados resultaram em construções, reformas e ampliações de prédios escolares, aquisição de equipamentos e materiais didático-pedagógicos, cursos de capacitação e formação continuada para professores, equipes pedagógicas e gestores. No período de 1997 a 2000 houve mudanças significativas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. A meta declarada da Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti era modificar positivamente a vida escolar das crianças, adolescentes, jovens e adultos da Cidade, principalmente no que se referia a acesso, permanência e sucesso escolar, diminuindo, assim, os índices de evasão escolar e repetência (SEMEar, 1998, p.15).

Depois de três anos da nova política, as estatísticas e censos escolares das escolas municipais revelavam que os entraves no fluxo escolar, tais como evasão entre os adolescentes, jovens e adultos e fracasso escolar entre as crianças, continuavam ocorrendo em significativa proporção. Começou-se a perceber que as reformas implementadas não estavam ultrapassando o prédio da Secretaria Municipal de Educação, isto é, não chegavam ao seu destino: as salas de aula. O trabalho desenvolvido pelas equipes que implementavam as ações pedagógicas não contagiava os professores e, conseqüentemente, não atingia os alunos daquele sistema de ensino.

A constatação desse fato levou-me a formular a questão central que conduz este trabalho, sobre como as mudanças implantadas no Sistema Municipal de Ensino de São João de Meriti foram recebidas pelas escolas e, principalmente, como foi incorporada, na prática, a organização curricular em ciclos.

Assim, dentro da temática da democratização da escola e diante desses questionamentos, concentrei minha investigação nos efeitos da implantação dos ciclos nessa rede municipal. Para

isso, delimitei o período que vai de 1998 a 2004, levantando as seguintes indagações complementares que me guiaram ao longo do trabalho:

- Que relações podem ser estabelecidas entre a evolução do número de matrículas do 1º Segmento do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Educação de São João de Meriti e o sistema de ciclos no período de 1998 a 2004?
- Houve mudança nos índices de aproveitamento, de evasão escolar e de distorção série-idade no mesmo período?
- Que mudanças foram geradas na organização, na dinâmica e na prática do trabalho pedagógico no interior das escolas?
- Que mudanças podem ser percebidas na formação continuada dos professores da Rede de Ensino Municipal de São João de Meriti?

No Sistema Público Municipal de São João de Meriti, a implantação da organização escolar em ciclos iniciou-se no ano de 1998, por meio do lançamento da Proposta de Ação Político-Pedagógica, que apresentava os seguintes princípios básicos (SEMEar, 1998, p. 41):

- A rejeição à cultura da repetência e implementação da cultura do sucesso;
- A possibilidade de aprendizagem constante do ser humano;
- A impropriedade de segmentação e a rigidez do ensino;
- A necessidade de democratização da escola pela garantia do acesso, permanência e sucesso de toda criança na escola;
- O processo de ensino conduzido pelo professor como elemento de uma relação triangular, em que os outros vértices são o processo de aprendizagem dos alunos enquanto sujeitos e o conhecimento do objeto a ser aprendido;
- A escola como lugar de aprendizagem.

Nessa proposta, a retenção, se necessária, ocorreria apenas na passagem de um ciclo a outro, e a organização curricular acompanhava o modelo apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados um ano antes, em 1997, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, em que predominam blocos de conteúdos a serem assimilados a cada ciclo.

No Brasil, os ciclos não são mais uma proposta isolada de algumas escolas. A nova LDB os legitimou e estão sendo adotados por diversas redes escolares municipais e estaduais. A implantação dos ciclos tem se constituído num momento de repensar a escola e de repensar sua estrutura de funcionamento – pensar a escola como lugar de encontro, de vivências e convivências, de ações, de socialização e aprendizagens; um projeto social de educação no qual prevalece a lógica do direito à educação, na acepção de direito à formação de sujeitos socioculturais, considerando-se a multiplicidade das suas dimensões humanas. Há, entretanto, outra abordagem possível. Caberia ao sistema de ciclos a formalização de “exclusão pelo interior”, tal como pensada por Bourdieu (2002, p. 221) no trecho a seguir?

Seria necessário mostrar aqui, evitando encorajar a ilusão finalista (ou, em termos mais precisos, o “funcionalismo do pior”) como, no estado completamente diferente do sistema escolar que foi instaurado com a chegada de novas clientelas, a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios sociais correlativos foi mantida, no essencial mediante uma translação global das distâncias. Todavia, com uma diferença fundamental o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma

Em tese, os ciclos têm sido implantados com a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo de sua escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudos previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a

aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade. Mas o que significam na realidade educacional brasileira? Entre outros motivos, o pensamento de Bourdieu nos obriga a pesquisas cuidadosas e a reflexões aprofundadas.

As iniciativas de organização do ensino em ciclos, em oposição à seriação, ao mesmo tempo em que sinalizam uma tendência, evidenciam uma diversidade muito grande entre elas, tanto na concepção como em seus desdobramentos de reorganização efetiva do ensino, desencadeando resistências e questionamentos acirrados. De qualquer forma, a temática da democratização do ensino no âmbito das políticas públicas educacionais incorporou-se à questão dos ciclos, agregando-se, em decorrência, temas correlatos, com destaque para avaliação da aprendizagem, currículo e formação de professores. Pode-se afirmar que o conceito de ciclo de cada programa adotado em diferentes momentos e situações é recontextualizado¹.

Hoje, é possível identificar, no mínimo, três conjuntos de propostas de ciclos em desenvolvimento no Brasil: os ciclos de alfabetização (ciclos básicos de alfabetização, em que geralmente a proposta atinge apenas os dois ou três primeiros anos do Ensino Fundamental); os ciclos de aprendizagem (que representam uma ruptura menos radical, seja mantendo a reprovação no final de ciclos de dois ou três anos ou propondo mudanças mais superficiais no currículo); e os ciclos de formação (que representam uma ruptura mais radical, eliminando totalmente a reprovação no Ensino Fundamental, buscando a construção conceitual ao longo dos nove anos de escolaridade). Nesse último, as turmas são organizadas por idade. (Krug, 2006).

Para Mainardes (2006), existe uma clara distinção entre os programas de escolarização em ciclos e o regime de progressão continuada. Essa distinção baseia-se no argumento de que a

¹ As concepções de política e de métodos de pesquisa em política curricular trabalhadas por Ball (1977/1978) defendem os processos de construção das políticas curriculares como processos cíclicos. Quando se focaliza apenas a produção e implementação das políticas curriculares, o foco fica restrito à dimensão macro da realidade, ignorando as vozes dos envolvidos na prática pedagógica. A política curricular nunca é imposta, uma vez que seus textos são constantemente contextualizados e recontextualizados de modo subversivo no momento de sua implementação.

escola em ciclos representa a versão progressista da política de escola em ciclos, enquanto o regime de progressão continuada representa a versão conservadora.

Os ciclos escolares estão presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos Estados, sobretudo a partir da década de 60, e em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20. A retrospectiva histórica mais abrangente realizada sobre o tema é de Barreto e Mitrulis (2001), que registra vivas discussões sobre idéias correlatas, como “promoção automática” desde os anos 50, suscitada pelos elevados índices de retenção na escola primária brasileira. O estudo registra, ainda, as experiências de implementação de ciclos levadas a cabo em diferentes estados nas décadas de 1960 e 1970; a adoção de ciclos de alfabetização por vários governos estaduais nos anos 80; a criação dos ciclos de formação abrangendo o Ensino Fundamental completo nas propostas político-pedagógicas “radicais” nos anos de 1990, e, por último, a introdução de ciclos de aprendizagem em algumas grandes redes estaduais na virada do século. Cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente (Barreto e Mitrulis, 2001).

Segundo Barreto e Mitrulis (2001), os sistemas de ciclos escolares têm encontrado nas universidades brasileiras muito mais adeptos do que opositores no que diz respeito à sua fundamentação. O ideário que lhes dá suporte parece à academia de todo defensável, sendo poucas as vozes nos dias atuais que se opõem às medidas dessa forma de organização. Os autores que defendem a organização em ciclos argumentam que a opção por esse regime é, acima de tudo, uma opção política e ética, uma vez que leva em conta a diversidade, o ritmo, a singularidade e o direito de todos os alunos à educação. Giusta, Euclides e Ramón (1999)

afirmam que o ciclo é uma opção ética, uma vez que nos cabe decidir, no terreno da prática, como proceder com o aluno durante o tempo que lhe é devido.

A concepção do regime de ciclos numa perspectiva que privilegia a função social da escola e a socialização do educando tem conseqüências no plano político, cultural e social, em que o democrático é caracterizado, sobretudo, pelo respeito à diversidade e pelo direito à individualização, assegurando a equidade no tratamento de todos. A flexibilidade implícita na organização por ciclos procura superar a tradicional e hegemônica padronização do processo educativo, herança de uma lógica científico-racionalista, apontada como responsável pelos persistentes índices de perda, em termos de evasão e repetência, dos sistemas de ensino. A escola deixa de ter papel tão marcado na pura transmissão do conhecimento, devendo transformar-se em propiciadora do encontro entre a criança e o conhecimento, em facilitadora do manejo de informações pelos alunos. Ao mesmo tempo, passa a ser entendida como espaço privilegiado de construção de identidades, de cultivo da cidadania e de valores de convivência que aspiram à melhoria da qualidade de vida.

Para Giusta, Euclides e Ramón (1999), a organização em ciclos está intrinsecamente relacionada à concepção do tempo de aprendizagem. As autoras argumentam que a sociedade atual apresenta-se enredada numa cultura de velocidade e eficiência que afeta diretamente a consciência. Atribui-se um alto valor à cultura da velocidade, invertendo-se a questão do tempo. São razões culturais, e não cognitivas, que criam a tendência a se avaliar a aprendizagem dentro da percepção de tempo assim construída.

Recuperando o conceito de democracia enquanto processo de instauração de direitos sociais, entendendo-a como fruto de embates, que dialeticamente vão definindo o que efetivamente se instaura, Florestan Fernandes (1991) destaca que, ao pensar a educação, não

podemos fazê-lo sem qualificar o conteúdo do debate, sem indicar o sentido de nossas posições. Do contrário, podemos apenas nos enredar em um “mudancismo” regressivo e diluído em definições desprovidas de densidade histórica. O traço persistente, de todo modo, é a democratização da escola com todos os impasses que comporta, não ignorando, também, as formas dissimuladas que as políticas públicas neoliberais colocaram em funcionamento com a finalidade de reduzir custos econômicos, sociais e políticos, sem alterar em essência a seletividade da escola. Ainda segundo Florestan Fernandes, podemos falar em fracasso escolar quando verificamos que, apesar da obrigatoriedade do ensino e das várias formas de organização escolar, muitas crianças ainda não conseguem permanecer na escola, ou seja, encontram-se excluídas da escola. Outras, matriculadas, mas que não progridem, encontram-se excluídas no interior da própria escola (Bourdieu, 2002).

A grande motivação deste trabalho, inclusive em função de meu envolvimento profissional com a Secretaria de Educação de São João de Meriti, foi a observação de que, ao lado das relações oficialmente previstas, há outras que escapam às previsões, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. De acordo com a sociologia weberiana, os efeitos concretos das ações sociais, inclusive da ação educativa, nem sempre correspondem seja às suas intenções declaradas seja a propriedades causais a elas atribuíveis.

O desafio inicial da pesquisa dizia respeito às fontes que me permitissem investigar os efeitos da implantação dos ciclos de forma abrangente, mas também de forma pontual, por meio da observação de escolas. Para isso, a pesquisa contemplou duas abordagens: uma abordagem quantitativa, que teve como finalidade principal comparar o sistema de ensino quando organizado em série e, posteriormente, em ciclos, e uma abordagem qualitativa, realizada no âmbito escolar, no intuito de identificar os processos que acontecem no interior das escolas e a prática

pedagógica dos professores nesse novo modelo. Entendendo que a oposição entre macro/microsocial não colabora para o avanço do conhecimento, a investigação pretendeu localizar-se na conjunção e na tensão entre essas duas perspectivas, sem desconsiderar as especificidades, possibilidades e limitações de cada uma. Considerou-se, ainda, que a opção por um modelo descritivo de coleta e análise de dados quantitativos, e também a opção por uma análise qualitativa, cujo tratamento dos dados não se traduz em números, traria maior consistência teórica e metodológica aos resultados da pesquisa. Essa triangulação² envolveu a combinação das abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas, que, ao final, nos pareceram dar vida, isto é, criar nexos entre as informações. Segundo Chianca, Marino e Schiesari (2003, p.51): “Por possuírem vantagens e limitações diferentes, os métodos quantitativos e qualitativos constituem alternativas complementares, não podendo ser considerados mutuamente excludentes”.

Segundo as autoras, os métodos qualitativos permitem estudar questões específicas em detalhes e com profundidade. Por meio delas, pode-se observar em detalhes o objeto estudado, produzindo-se informações em grande quantidade sobre um pequeno universo de pessoas. Isso possibilita uma maior compreensão dos casos e das situações estudadas, reduzindo, porém, a possibilidade de generalizar os resultados do estudo para o restante do grupo de casos estudados.

Os métodos quantitativos, por sua vez, utilizam instrumentos padronizados e permitem a coleta de um grande número de dados, facilitando, assim, análises estatísticas descritivas e comparativas. Isso permite a apresentação sucinta e clara de resultados gerais que podem ser considerados representativos do conjunto da população estudada. Segundo Zago (2003), dados estatísticos sobre a realidade mais global, assim como resultados de outras pesquisas revelam-se

² O ato de inclusão de diferentes fontes de informação e de mais de um método de coleta de dados permite a produção de informações mais confiáveis e mais precisas.

importantes para estabelecer aproximações e diferenças nos resultados obtidos. Salgado e Miranda afirmam que:

Os métodos quantitativos são especificamente úteis para produzir informação que nos ajude a apreciar a eficácia de um programa educacional, o impacto da política pública, enfim para verificar se os fins que buscamos alcançar com um conjunto integrado de ações estão, de fato, sendo atingidos. (2004, p. 207)

Portanto, essa nos pareceu a melhor maneira de obtermos resultados que demonstrassem com maior fidelidade a realidade constituída a partir da implantação da nova política educacional em São João de Meriti

No primeiro momento da pesquisa foram consultados documentos oficiais e estudos socioeconômicos e estatísticos relativos ao Município de São João de Meriti e a seu sistema educacional.

Com o objetivo de investigar possíveis mudanças nos índices de desempenho dos estudantes, foram levantados e correlacionados dados obtidos nas cinco escolas investigadas sobre o desempenho dos alunos em 1998, ano de implantação do novo sistema, e em 2004, isto é, após seis anos de vigência dos ciclos. Para isso, foram consultadas nas escolas as Atas de Resultados Finais dos Alunos.

Para Chianca, Marino e Schiesari (2003), na área educacional, como em diversas outras áreas, é grande a quantidade de dados já coletados e disponíveis para sistematização da análise. O acesso adequado aos documentos oficiais e não oficiais possibilitam ao pesquisador informações que não podem ser observadas. Além das informações que esses documentos podem prover diretamente para responder às questões levantadas, eles podem, ainda, ser fonte de

questionamentos sobre os aspectos investigados, oferecendo novas idéias e perspectivas e orientando o desenvolvimento de observações e entrevistas para a coleta adicional de dados.

No segundo momento, foi realizado o estudo exploratório em cinco escolas da Rede Municipal de Ensino de São João de Meriti – uma por distrito, objetivando-se visualizar as mudanças efetivamente ocorridas nas escolas no período de vigência dos ciclos e estabelecer possíveis relações. Esse critério revelou-se importante, pois permitiu colher informações sobre alunos, professores e equipes pedagógicas de escolas com realidades diferentes. Foram realizadas observações no interior dessas unidades escolares e entrevistas com as equipes pedagógicas (diretor, orientador educacional e orientador pedagógico), bem como foram aplicados questionários a quatro professores por escola. Segundo Beaud e Weber (apud Zago):

A pesquisa de campo consiste em defrontar-se com os fatos, discutir com os informantes, compreender melhor os indivíduos e os processos sociais. Sem esta sede de descobrir, sem esta vontade de saber, de tudo esmiuçar, o trabalho de campo torna-se uma formalidade, mero exercício acadêmico, sem interesse. (2003, p.308)

A observação no interior das escolas foi orientada pela idéia de que o método da observação consiste na percepção seletiva e sistematizada de situações que ocorrem no dia-a-dia. Cada escola foi visitada em média quatro vezes. Tura (2003) afirma que:

A observação minuciosa dos comportamentos e de sua recorrência exige também compreendê-los no contexto das relações e condições sociais de sua produção. Isto porque, apesar da aparente fragmentação e destituição de significados de muitas práticas sociais, a organização social é sempre uma totalidade integrada, que precisa ser reconstruída quando se busca dar sentido à multidão das impressões, narrativas, acontecimentos e falas dos diferentes atores sociais (p. 201).

As entrevistas com as equipes pedagógicas visavam complementar as informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção de dados. Foram realizadas cinco entrevistas (Anexo 1). Segundo Zago (2003), uma das características da entrevista é assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas, pois: “A entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica” (p.301)

Os questionários foram utilizados para captar, junto aos professores, atitudes, opiniões, comportamentos e condições intra-escolares, entre outros aspectos relevantes. Em todas as perguntas incluiu-se a possibilidade de agregação livre de informação por meio da lacuna reservada a observações (Anexo 2). “A maioria dos questionários inclui sempre uma ou mais perguntas abertas que permitem à pessoa que responde expressar suas idéias e sentimentos de maneira livre, normalmente chamando a atenção para aspectos não previstos anteriormente.” (Chianca, Marino e Schiesari, 2003, p.60)

As observações, entrevistas e questionários procuraram captar: o perfil da escola; a interferência dos ciclos no trabalho pedagógico; o ingresso, a permanência e o sucesso escolar do aluno; a formação continuada e a prática pedagógica do professor. As cinco escolas da amostra foram selecionadas pelo fato de suas direções terem permanecido as mesmas durante todo o período pesquisado. Esse critério visava afastar a possibilidade de grandes rupturas ou crises intra-escolares que pudessem interferir nos resultados obtidos.

O trabalho apresenta a seguinte organização: Introdução; Capítulo I – A Organização Escolar em Ciclos; Capítulo II – O Município de São João de Meriti; Capítulo III – A Educação em São João de Meriti; Capítulo IV – As Mudanças a partir da implantação dos Ciclos:

Matrículas, Evasão, Repetência e Distorção Série-Idade; Capítulo V – Desempenho dos Alunos nas Escolas da Amostra; e Considerações Finais.

O primeiro capítulo apresenta uma revisão bibliográfica dos estudos e análises de autores contemporâneos que trazem à tona discussões recentes e problematizadoras sobre o tema. Nessa perspectiva, foram focalizadas as diversas concepções de ciclos, a implantação da organização em ciclos nas redes estaduais e municipais do País, e a situação atual dos ciclos no Brasil.

O segundo capítulo discorre sobre a história do Município. Para apresentar o relato dessa trajetória, foram utilizadas as obras de dois autores que atuam há muitos anos como professores e pesquisadores de História na Cidade de São João de Meriti, dedicando-se à busca de documentos, obras, fotos e informações que contam a história do lugar e do povo dessa cidade.

O terceiro capítulo descreve o contexto social e educacional do Município no período da Implantação dos Ciclos. Para isso, foram utilizados os dados do Estudo Socioeconômico 2004 do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Censo de 2000, do Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro – Fundação CIDE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Utilizou-se ainda, a Proposta de Ação Político Pedagógica do Município – SEMEar, Pareceres do Conselho Municipal de Educação, Resoluções da Secretaria Municipal de Educação e relatos de profissionais que atuaram na Secretaria Municipal de Educação naquele período.

O quarto e o quinto capítulo apresentam a pesquisa empírica realizada na rede Municipal de Educação de São João de Meriti. Neles são analisados alguns elementos relativos ao funcionamento consecutivo, por sete anos, do sistema de ciclos nas escolas municipais de São João de Meriti, tais como: o ingresso, a permanência e o desempenho escolar dos alunos; a

formação continuada dos professores; e a prática pedagógica no 1º Segmento do Ensino Fundamental. A pesquisa de campo ocorreu entre os meses de abril e outubro de 2005.

Pairam grandes controvérsias sobre as medidas que acompanham os ciclos, particularmente porque elas abalam o modo de funcionar da escola, forjado há séculos, sem que se tenha delineado com suficiente clareza como será sua nova maneira de ser. No caso dos ciclos, a adesão apenas parcial ao regime e os questionamentos que se fazem às políticas que buscam implementá-los são compreensíveis e até esperados, visto que se trata menos de uma mudança nos detalhes formais da estrutura da escola do que na sua cultura. O grande desafio é exatamente o de fazer emergir o novo em meio a um aparato escolar que tem grande poder de regulação, mas que funciona a partir de princípios contraditórios.

CAPÍTULO 1

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS

Os ciclos não são mais uma proposta isolada de algumas escolas. A partir da Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–, passaram a ser adotados por diversas redes escolares em todo o Brasil. O projeto de construir uma formação escolar que não seja uma sucessão de programas anuais não é uma idéia nova. Segundo Perrenoud, essa idéia habitou a mente de inúmeros pedagogos por todo o mundo, conscientes do absurdo que é dividir aprendizagens fundamentais em etapas tão breves (2004, p.11).

Os ciclos pretendem regularizar o fluxo de alunos ao longo de sua escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos do ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade. A opção pelos ciclos pressupõe, ainda, uma escola voltada para a complexidade dos espaços e tempos socioculturais de seus protagonistas, isto é, uma trajetória escolar sem as restrições das medidas do tempo características da seriação (Cavaliere, 2002).

Eles têm recebido denominações diversas, estando associados a expressões como “promoção automática” e “progressão continuada da aprendizagem”. Vêm assumindo conotações variadas ao longo dos quase 40 anos em que ocorreram as muitas iniciativas de introduzi-los nas redes escolares brasileiras em períodos, lugares e circunstâncias diferentes (Barreto e Mitulic, 2004). Atualmente, observa-se que há grande diversidade de soluções adotadas pelas várias redes de ensino. Mesmo que sua concepção seja recontextualizada³, é possível fazer uma clara

³ As concepções de política e de métodos de pesquisa em política curricular trabalhadas por Ball (1977/1978) defendem os processos de construção das políticas curriculares como processos cíclicos. Quando se focaliza apenas a

distinção entre a implantação de programas de escolarização em ciclos e o regime de progressão continuada (Mainardes, 2006). Segundo o autor: “Essa distinção baseia-se no argumento de que a escola em ciclos representa a versão progressista da política de escola em ciclos, enquanto o regime de progressão continuada representa a versão conservadora”. (Ibid. 2006, p.13)

Segundo a versão progressista, é necessário, ainda, diferenciar ciclos de formação e ciclos de aprendizagem, uma vez que a proposta dos ciclos de formação é mais radical. Nela a reprovação é abolida totalmente, há um intenso investimento na formação continuada dos professores e uma mudança mais radical no currículo e nas orientações metodológicas, enquanto os ciclos de aprendizagem representam uma mudança menos radical, seja mantendo a reprovação ao final dos ciclos ou propondo mudanças mais superficiais no currículo e orientações metodológicas (Mainardes 2006).

A chamada “progressão continuada”, que também consta da LDB/96, tem sido vista por estudiosos como uma forma de superar a repetência sem uma mudança estrutural do sistema. Mas a nomenclatura varia de estado para estado, e ainda não há uma unidade estabelecida a respeito dos conceitos. No senso comum, o termo mais utilizado tem sido “promoção automática”, revelando que na prática a idéia da seriação não foi superada entre pais e alunos

Os artigos 23 e 32, nos seus Parágrafos 1º e 2º da LDB/96, oferecem a possibilidade legal de os sistemas de ensino conceberem, com total autonomia, o modelo de organização da escola:

Art. 23: A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na

produção e implementação das políticas curriculares, o foco fica restrito à dimensão macro da realidade, ignorando as vozes dos envolvidos na prática pedagógica. A política curricular nunca é imposta, uma vez que seus textos são constantemente contextualizados e recontextualizados de modo subversivo no momento de sua implementação.

competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 32 § 1º: É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º: Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo ensino.

Os estudos e análises feitos por autores contemporâneos dos sistemas de ensino que adotam e/ou adotaram o sistema de ciclos no Brasil serão, a seguir, utilizados na abordagem do tema. Serão focalizadas as diversas concepções de ciclos, a implantação da organização em ciclos nas redes estaduais e municipais do País; e a situação geral dos ciclos no Brasil hoje.

1.1 Concepções de Ciclo:

Os sistemas de progressão continuada e o regime de ciclos escolares têm encontrado nas universidades brasileiras muito mais adeptos do que opositores no que diz respeito à sua fundamentação. O ideário que lhes dá suporte parece à academia de todo defensável, sendo poucas as vozes nos dias atuais que se opõem às medidas dessa forma de organização. Pedro Demo (1998) é um dos autores que discordam explicitamente dessa política.

Uma das questões centrais dos ciclos é a avaliação do aluno. Nos ciclos, a cultura da reprovação é abolida, prevalecendo a influência de Vygotsky, que enfatiza que a avaliação deve não só identificar o nível em que os objetivos propostos foram alcançados, mas expressar, também, a capacidade subjetiva da criança dentro desses objetivos.⁴ Modelos de avaliação

⁴ A criança deve ser avaliada não só em razão do seu desenvolvimento real, mas dos progressos que manifesta na direção dos objetivos propostos, indicadores do seu nível de desenvolvimento potencial. Vygotsky enfatiza a necessidade de avaliar não apenas o que a criança já aprendeu, mas também o que ela será capaz de fazer com o conhecimento que já adquiriu.

qualitativa,⁵ que valorizam o processo de aprendizagem, concentram-se na avaliação feita no interior da escola pelos atores educacionais e tendem a considerar o indivíduo em suas múltiplas dimensões.

O formativo é prioritário, o que não exclui os balanços, pelo menos para saber como os alunos estão progredindo e qual a distância a percorrer até os objetivos de final de ciclo. (Perrenoud, 2004 p. 16 e 17)

O que desaparece com os ciclos plurianuais é o percurso imposto, com um calendário único e prazos de avaliação próximos. (Ibid. p.32)

Perrenoud também compreende que a idéia de ciclo está longe de admitir definição estável, ou seja, é um conceito definido muito diversamente. A concepção de ciclos para ele prende às idéias pedagógicas que são sensíveis à diversidade das relações com o saber, das maneiras de aprender, dos ritmos de desenvolvimento, das identidades e das trajetórias dos indivíduos e que privilegiam o desenvolvimento global da pessoa (2004). Ele se diz ambicioso e ousado quando afirma:

Sustentarei uma ruptura radical com as etapas anuais que leve à perda de sentido da própria reprovação. Também combaterei a idéia de que os ciclos de aprendizagem são feitos para favorecer uma escolaridade em várias velocidades. Sustentarei, para tanto, que, em um ciclo de aprendizagem, todos os alunos têm o mesmo número de anos para atingir os objetivos de final de ciclo. Apostarei aqui em uma diferenciação que não incida sobre o tempo de formação, mas sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico, o que leva a uma diversificação dos percursos de formação. (Ibid. p. 13)

De acordo com o pensamento desse autor, o ciclo de aprendizagem poderia, a rigor, não passar de uma expressão em moda para designar um ciclo de estudos, se não tornasse a

⁵ Metodologias apoiadas na análise dos processos, na pesquisa-ação, num esquema interpretativo de compreensão de dinâmicas.

reprovação impossível ou raríssima dentro dele. Para o autor, a reprovação mostra-se não somente inútil, mas injusta. Por isso, tem fundamento a idéia de suprimi-la ou limitá-la severamente, já que não é uma resposta eficaz e imparcial às dificuldades de aprendizagem. Mas admite que a simples supressão da reprovação não acabaria com o fracasso escolar, ressaltando ainda, que não é necessário instituir ciclos de aprendizagem para suprimir a reprovação, pois alguns países do norte da Europa tornaram a reprovação algo excepcional e não apresentam mais dificuldades do que outros, conforme revela a Finlândia, que apresentou o melhor resultado na pesquisa PISA (OCDE, 2001). Para ele, a criação de ciclos de aprendizagem talvez seja uma condição necessária para ultrapassar essa dificuldade em culturas apegadas à reprovação.

Numa reflexão sobre as razões que levam as escolas a praticarem a reprovação mesmo com as conseqüências tão desastrosas que acarreta, Jacomini (2004) aborda três razões fundamentais: "... primeira, a escola é uma instituição tradicionalmente seletiva; segunda, concebe-se que as classes devam ser homogêneas; terceira, compreende-se que o prêmio e o castigo são formas de provocar ou acelerar a aprendizagem." (Ibid. p. 404)

Para Freitas (2002), a questão da avaliação não está relacionada apenas à aprendizagem do conteúdo das disciplinas, mas às formas de poder e controle, no que diz respeito tanto ao comportamento quanto à conformação de valores e atitudes dos alunos. De acordo com seu pensamento:

A explicação para esta relação tripartite advém do fato de a escola ter sido institucionalizada de uma forma que, para acelerar os processos de formação, separou-se os motivadores naturais da vida, ou da relação artesanal entre mestre e aprendiz. Puxada pelas necessidades vertiginosas da acumulação do capital, a escola foi obrigada a formalizar-se, separando da vida e subordinando tanto alunos como professores a "regras externas" a estes atores.

Os processos de avaliação, então, tomam o lugar desses motivadores naturais e passam a ser a principal ancoragem para produzir a motivação para o estudo – além da pressão familiar. Como na escola se aprendem/se ensinam relações, a avaliação assume a forma de uma mercadoria com características de dualidade existentes na sociedade capitalista: valor de uso e valor de troca, com predomínio do último sobre o primeiro. (Freitas, 2002, p. 313)

Ele argumenta, ainda, que a troca pela nota assume o lugar da importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo. E o aluno é cada vez mais conformado a ver a aprendizagem como algo que só tem valor a partir da nota. Para ele, o grande desafio é:

Como penetrar neste mundo pessoal do professor e do aluno? Certamente, não é por decretos e resoluções – nem pela avaliação externa. A questão que já se pode levantar é se a retirada da nota formal para permitir a progressão continuada do aluno afeta as ações do professor e do aluno no plano informal da sala de aula. (Ibid. p. 314)

Mesmo Demo (1998), que é contrário à progressão continuada, admite que persiste na escola uma cultura de reprovação. Ele afirma que:

... existe na escola um problema crônico de reprovação desnecessária, seja nos casos em que os professores apreciam reprovar como pretensão sinal de competência, seja naqueles em que se deixa o aluno para trás por muito pouca coisa, seja porque não existe uma atitude séria diante da recuperação. Assim, é concebível certamente que um aluno que “ficou devendo” pouca coisa, possa recuperar isto no semestre seguinte, enquanto lida com o currículo da série seguinte, desde que tenha o devido cuidado dos professores. (Demo, 1998, p. 176)

Mas Demo (1998) questiona a supressão da reprovação, argumentando que a idéia de levar o aluno para frente, acabando com a reprovação até onde é possível, é boa, mas é desfeita pelo formalismo vazio da proposta, que se contenta em empurrar o aluno para frente, com ou sem

aprendizagem, numa prática que muda a função da escola, que, em vez de estar comprometida com a aprendizagem, passa a estar comprometida com a promoção. Segundo ele: “Nada vale a pena se o aluno não aprende.” (Ibid. p.169)

Assim como Perrenoud defende a idéia de que se deve empreender todos os esforços possíveis e imagináveis para que todos os alunos cumpram o mesmo tempo de formação para se atingir os objetivos finais, Demo (Ibid) condena a maquiagem que esconde o insucesso da escola por meio da promoção automática:

Uma coisa é perceber que o aluno deve aprender sem repetir, outra é camuflar a aprendizagem para que possa avançar sem aprender. (Ibid. p. 174)

A promoção automática agride frontalmente uma das marcas mais profundas e consolidadas da educação básica, que é o saber pensar. Será uma tragédia, em todos os sentidos, o aluno chegar à 8ª série sem saber pensar. (Ibid. p. 181)

Respondendo a críticas como a de Demo, Arroyo (2000) argumenta, em entrevista ao Jornal do Brasil:

O aluno que chega à 5ª série ou segundo ciclo, por exemplo, e não domina a leitura e escrita como poderia e deveria, convive com colegas da mesma idade, socializa-se com eles, não tem complexo de inferioridade. Se, hoje, ele não sabe o que deveria saber, antes, com as séries, também não sabia. E, ainda por cima, ficava para trás. Mantendo-o ao lado de seus colegas, fica mais evidente o que não conseguiu fazer. Como antes, o aluno nunca chegava à 5ª série, ninguém se preocupava com a distância entre o que deveria saber e o estava sabendo de fato.

Arroyo acrescenta, ainda, que é preciso partir dos sujeitos, de sua formação, dar conta da totalidade de seu desenvolvimento, das dimensões cognitivas, mentais, estéticas, corpóreas, da identidade, da memória e da sensibilidade. Afirma que em todas as culturas considera-se que os

processos de desenvolvimento humano passam por determinadas temporalidades, que podem se chamar infância, pré-adolescência e adolescência e outras. Os ciclos seriam coerentes com essa prática, pois neles o foco fica no sujeito da aprendizagem, e não nos conteúdos, que passam a ser os mediadores desse processo de desenvolvimento e estão a serviço dele.

Claxton (2005) afirma que a concepção de aprendizagem é relativa, uma vez que o que se acredita que seja a aprendizagem influencia profundamente a maneira de pensar sobre sucesso e fracasso escolar; e nesse ponto, as culturas diferem muito: as culturas asiáticas valorizam o esforço, enquanto as ocidentais, a competência: “O diagnóstico que a cultura dá para a dificuldade de aprendizagem determinará o que é visto como aceitável, sensível ou necessário para se fazer a respeito.” (Ibid., p. 29)

Para Freitas (2002), os ciclos não pretendem eliminar a avaliação, seja a formal ou a informal, mas contrariar a lógica da avaliação formal, redefinindo seu papel com ações complementares. Segundo ele, “A motivação para tal e as possibilidades efetivas de seu sucesso dependem das políticas públicas e das concepções de educação que estão na base dos ciclos.” (Freitas, 2002, p.316)

Os ciclos, para os educadores que os defendem, são concebidos como novos “espaços-tempos de formação” que possibilitam uma maior igualdade na escola por meio de uma pedagogia diferenciada, baseada na avaliação formativa e em trajetos diversificados de formação (Perrenoud, 2004, p.41).

Para Cavaliere (2002), a característica básica do modelo escolar ocidental clássico é a organização minuciosa do uso do tempo. Segundo ela, poucas instituições sociais lidam com o tempo de maneira concomitantemente tão arbitrária e minuciosa quanto a escola. Tudo o que acontece na escola está relacionado ao controle do tempo: horários, calendários, planejamentos,

projetos, prazos, enfim, a administração do tempo constitui o eixo central da vida escolar, o cumprimento das regulações relativas ao tempo constitui, em si mesmo, a grande parte do sucesso escolar de um aluno.

A lógica de organização do tempo na escola é uma lógica que pode ser classificada como monocrônica, isto é, cada coisa deve ser realizada em períodos predeterminados bem definidos e sem que se tolere simultaneidade. A lógica policrônica, isto é, caracterizada pela possibilidade de se fazer várias coisas ao mesmo tempo, pela interpenetração das ações, sem um preestabelecimento rígido dos períodos, é banida da organização do tempo escolar por ser considerada ineficaz para a construção de objetivos pré-traçados. (Cavaliere, 2002, p.118)

Ainda segundo a autora, muitas instituições têm questionado a organização rigidamente seqüencial do tempo escolar e já tentaram outras racionalidades menos submissas à formalidade cronológica e mais sensíveis às diferenças individuais do aluno. Mas a instituição escolar tem resistido a essas mudanças, revelando quanto está profundamente apoiada naquela lógica. Para Cavaliere, a lógica de utilização do tempo na escola “... é uma espécie de ‘pecado original’ da instituição escolar e sua alteração levaria a caminhos desconhecidos e grandes desafios. Daí, talvez, a longa permanência do modelo.” (2004, p. 98)

Giusta, Euclides e Ramón também acreditam que a organização em ciclos está intrinsecamente relacionada à concepção do tempo de aprendizagem. Argumentam que a sociedade atual apresenta-se enredada numa cultura de velocidade e eficiência que afeta diretamente a consciência. Coloca-se um alto valor na cultura da velocidade, invertendo a questão do tempo. E por razões culturais e não cognitivas, existe a tendência a avaliar a aprendizagem com a percepção de tempo assim construída. Como se não bastasse o calendário de 12 meses, outros parâmetros de medida de tempo são adotados: o semestre, o bimestre e os tempos de aula. Segundo as autoras:

Os tempos de escolaridade já não podem permanecer os mesmos, circunscritos a um currículo que não resistirá mais às mudanças quando submetidos ao crivo das diferenças. Ao exercer um controle rígido sobre o tempo, em detrimento de um bom funcionamento do trabalho escolar, não se considera o significado dessa conduta para a aprendizagem do aluno. (Giusta, Euclides e Ramón, 1999, p.21)

Por conseguinte, o tempo é usado como instrumento de predição e controle, o que é confortável quando, em nome da exaustão de um currículo pronto, imposto e aplicado de forma linear, não são consideradas as necessidades de formação do aluno, pressupondo que o conhecimento se dá pela soma das partes e dos tempos, independentemente dos processos de subjetivação de quem conhece.

O dever de educar, portanto, requer um tempo sem pressões imediatistas, a fim de que se possa respeitar a inteireza dos processos de socialização do aluno como sujeito. O tempo da aprendizagem é da esfera do sujeito e não pode ser determinado pelo professor, pelo currículo e tampouco pela escola (...) A seriação como espaço de tempo muito curto, ignora os critérios epistemológicos referentes à construção dos processos cognitivos e socioculturais. (Ibid. p.21)

Demo (1998, p. 173) também é contrário à forma de utilização do tempo nos ciclos básicos de alfabetização, argumentando que são expedientes que retardam a aprendizagem das crianças sem necessidade, pois acredita que com apoio das teorias pós-modernas e as motivações que encontramos no dia-a-dia para o letramento a expectativa seria que uma professora bem paga e bem preparada alfabetiza qualquer criança num ano. Em geral os ciclos básicos propõem um processo de alfabetização com duração de dois a três anos. Ele cita como exemplo as escolas privadas, que têm como praxe alfabetizar crianças com cinco e seis anos

de idade, muitas vezes ainda na Educação Infantil. No seu entender, “o ciclo básico é coisa pobre para o pobre”.

Se esta análise puder ser sustentada, a conclusão mais óbvia seria de preservar a hipótese tradicional de trabalho, segundo a qual uma professora consegue alfabetizar uma criança num ano, sem maiores problemas, mesmo que provenha da favela mais conturbada. É questionável a expectativa de avanço teórico e prático nesta parte, como se os ciclos básicos representassem uma alternativa, já que o risco de o aluno não conseguir se alfabetizar aumenta drasticamente (Demo, 1998, p. 173)

No que diz respeito ao tempo de aprendizagem, Claxton (2005) argumenta que, atualmente, o indivíduo que é rápido nas suas aprendizagens é tido como brilhante ou inteligente, enquanto o indivíduo lento, na linguagem educacional, é visto como aquele que tem dificuldade de aprender, ou é pouco inteligente. Todavia, segundo ele, a criatividade não pode ser apressada, e, em geral as formas mais profundas de aprendizagem requerem tempo para amadurecer. Os resultados de sua pesquisa sobre aprendizagem mostraram que :

...quanto mais os alunos acreditavam na aprendizagem rápida, maior a possibilidade de supersimplificarem suas conclusões, ignorando algumas complexidades das passagens originais; pior se desempenhavam no teste de compreensão e maior a probabilidade de superestimarem seu próprio entendimento (Ibid. p. 23)

Apesar de defender o tempo organizado na forma de seriação, Demo (1998) defende algumas teorias e práticas adotadas nos ciclos que reconhecem a singularidade da criança e do adolescente e buscam um atendimento diferenciado e individualizado para o aluno. Ele argumenta que a escola precisa de uma vez por todas assumir o compromisso de aprendizagem de *cada aluno*, procurando decifrar a sua dificuldade de aprender e, assim, garantir sua

aprendizagem. Para isso, sugere que a escola centralize o projeto pedagógico na aprendizagem do aluno; realize no corpo docente procedimentos de preparação e reciclagem permanente; realize processos avaliativos formativos que atendam à individualidade do aluno, por meio do qual o professor possa diagnosticar dificuldades e aquilatar avanços. A idéia dos relatórios individuais por aluno, quase sempre presentes nos sistemas de ciclos, é defendida também por ele:

Se fôssemos mais conscienciosos, teríamos de cada aluno uma ficha de acompanhamento, onde constasse, a cada semana, seus progressos ou regressos, de tal sorte que pudéssemos sempre fazer duas coisas centrais: saber, a cada momento, como cada aluno está, e saber interferir com base em tais dados. (Demo, 1998, p. 170)

Nos ciclos, busca-se proporcionar um atendimento mais adequado a tipos de alunos muito diversificados do ponto de vista social, cultural e econômico. Os ciclos possibilitam trabalhar as especificidades de cada aluno, permitindo, também, organizar com maior coerência a continuidade da aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Adota-se uma lógica de organização curricular centrada no aluno enquanto ser social em formação, atenta ao princípio de desenvolvimento pleno do educando. À dimensão cognitiva associa-se a social, a afetiva e a atitudinal, permitindo-se que a história de vida e os percursos particulares de cada aluno sejam levados em conta no trato pedagógico. Alunos da mesma faixa etária são agregados, tendo como eixo a vivência sociocultural de cada idade, compreendendo o período característico da infância, da puberdade e da adolescência, tendo como respaldo a teoria Piagetiana.⁶ (Piaget, J. & Inhelder, B.,1995)

⁶ Perspectiva que enfatiza as etapas de desenvolvimento bio-psicossocial da criança.

Já o modelo adotado pelo regime de seriação propõe oferecer indicadores da qualidade de ensino e é voltado para a apreciação de resultados padronizados. Para Cavaliere (2002), a escolarização tradicional, voltada primeiramente para a transmissão dos conhecimentos sistematizados, pressupõe um certo grau de homogeneidade cultural prévia que garanta uma coincidência de objetivos, valores e expectativas em relação ao saber escolar, o qual é necessário para um resultado eficiente de sua ação. “Embora a escola seja um ambiente intencionalmente instituído, no qual as aprendizagens são planejadas e selecionadas, isto não significa que a forma ‘natural’ da aprendizagem deva ou possa ser rompida.” (Ibid, p. 259)

A flexibilidade implícita na organização por ciclos procura superar a tradicional e hegemônica padronização do processo educativo, herança de uma lógica científico-racionalista apontada como responsável pelos persistentes índices de perda, em termos de evasão e repetência, dos sistemas de ensino. Segundo Perrenoud:

A individualização do percurso não é um fim em si. É uma consequência lógica de uma concepção coerente e ambiciosa da pedagogia diferenciada (...) Como os alunos são diferentes, convém propor-lhes situações de aprendizagem diferentes, não só às vezes, mas sempre que isso for pertinente. (2004, p.104)

Os autores que defendem a organização em ciclos argumentam que a opção por esse regime é, acima de tudo, uma opção política e ética, uma vez que respeita a diversidade, o ritmo, a singularidade e o direito à educação a todos os alunos. Giusta, Euclides e Ramón argumentam: “... o ciclo é uma opção ética, uma vez que nos cabe decidir, no terreno da prática, como proceder com o aluno durante o tempo que lhe é devido.” (1999, p. 22)

Mas autores como Freitas (2002), por exemplo, alertam para o fato de que mesmo com os ciclos pode ocorrer a exclusão branda, ou seja, a exclusão internalizada, no sentido de que o aluno permanece na escola, mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era simplesmente eliminado da escola. Bernstein (1996) afirma que as práticas pedagógicas progressistas e voltadas para o conhecimento também podem reproduzir as desigualdades das práticas pedagógicas conservadoras orientadas para o mercado. Para ele, existe na escola um conflito que se configura à medida que a administração escolar se orienta por valores empresariais e instrumentais, enquanto a cultura do discurso pedagógico apresenta valores mais humanísticos. No entanto, para o autor, esse conflito está sendo superado pela ênfase no desempenho do estudante, que tende, inequivocamente, a deteriorar o valor intrínseco do conhecimento.

A implantação dos ciclos tem sido um momento de repensar a escola e de repensar sua estrutura de funcionamento, pensando a escola como lugar de encontro, de vivências e convivências, de ações, de socialização e aprendizagens; um projeto social de educação no qual prevalece a lógica do direito à educação, na acepção de direito à formação de sujeitos socioculturais, considerando-se a multiplicidade das suas dimensões humanas. O elemento essencial, no entanto, que está em questão é o de mudança de uma estrutura seletiva para uma estrutura democrática, de uma escola para poucos para uma escola para todos (Barreto Mitruilis, 2001).

Para os educadores, a questão do acesso sempre esteve associada à questão da qualidade. Há décadas luta-se simultaneamente por acesso a uma educação de qualidade, pois a questão do acesso perde o sentido sem a questão da qualidade (Freitas 2002). Esse é o grande desafio da organização escolar em ciclos.

1.2 Implantação dos Sistemas de Ciclos no Brasil

Vários autores têm se ocupado do resgate histórico das experiências de introdução do regime de ciclos como uma forma de organização da escola no País, bem como o debate gerado em torno dos seus fundamentos e implicações. Entre as mais recentes e representativas análises estão: Barreto e Mitrulis, 2001; Barreto e Souza, 2004; Franco, 2004; e Gomes, 2004. A retrospectiva histórica mais abrangente realizada sobre o tema é de Barreto e Mitrulis (2001), que registra vivas discussões sobre promoção automática desde os anos 50, suscitadas pelos elevados índices de retenção na escola primária à época; as experiências de implementação de ciclos levadas a cabo nos Estados de Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina nas décadas de 1960 e 1970; a adoção de ciclos básicos de alfabetização por vários governos estaduais nos anos 1980; a criação dos ciclos de formação abrangendo o ensino fundamental completo em propostas político-pedagógicas dos anos de 1990; e, por fim, a introdução de ciclos de progressão continuada em algumas grandes redes estaduais na virada do século.

De acordo com o estudo das autoras, durante o século XX a escola básica brasileira passou por profundas transformações e conseguiu, apenas no início deste milênio, atingir praticamente toda a população em idade de freqüentar o ensino compulsório. Contudo, no que se refere à qualidade do ensino e ao sucesso escolar da maioria, o balanço do seu desempenho é seguramente insatisfatório, tendo persistido o caráter excludente e seletivo do sistema educacional brasileiro no decorrer desse período.

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos Estados, sobretudo a partir da década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. As iniciativas de implantação do sistema de ciclos entre as

décadas de 50 a 80 possuíam características positivistas,⁷ diferentemente do enfoque das escolas americanas e inglesas, que adotaram esse sistema na educação básica por sua função social, que para aqueles países supera a institucional.⁸

As autoras relatam que, em meados do século, na década de 1950, o Brasil apresentava os índices de retenção mais elevados em relação a outros países da América Latina: 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série do Ensino Fundamental. Estudos realizados pela Unesco mostravam, na época, que 30% de reprovações acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino. O tema da promoção na escola primária ganhou maior destaque nacional na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela Unesco em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA), e realizada em Lima em 1956. As discussões giraram em torno de um estudo que focalizava o fenômeno das reprovações na escola primária na região no qual eram divulgadas medidas introduzidas com sucesso por diferentes países para deter a acelerada expansão de reprovações nesse nível de ensino. Essas medidas apontavam para a aprovação automática. Daquele encontro saiu a recomendação para que o sistema de promoção fosse revisto, com o fim de torná-lo menos seletivo, e que fosse realizado um estudo com a participação dos professores sobre um regime de promoção que se baseasse na idade cronológica dos alunos e que considerasse outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo em caráter experimental nos graus da escola. O Congresso de Lima recomendava que os programas escolares fossem diretamente ligados à vida do aluno, funcionando como elemento de transmissão e unidade cultural. Deveriam apontar, também, para o reconhecimento e a solução de problemas sociais.

⁷ A implantação do regime de ciclos era vista como uma opção técnica e pedagógica que deveria ser testada e comprovada cientificamente, com vistas a sua eficácia e eficiência.

⁸ As escolas de origem anglo-saxônica caracterizam-se por serem muito mais tolerantes em relação às diferenças de aprendizagem manifestas pelos alunos do que as escolas de tradição latina, das quais derivou o nosso sistema educacional.

A disseminação da educação era considerada condição indispensável para o avanço tecnológico do País e para a incorporação de grandes contingentes da população, recentemente migrada do campo, à vida social e política. No ideário desenvolvimentista não havia lugar para uma escola fundamental que impusesse obstáculos ao desenvolvimento social e econômico. A partir desse período, tornaram-se mais freqüentes os argumentos de natureza social, política e econômica que defendiam a adoção da promoção automática, ou de alguma forma de flexibilização do percurso escolar.

O Rio Grande do Sul foi o primeiro a dar os primeiros passos nesse sentido, adotando, em 1958, uma modalidade de progressão continuada, criando classes de recuperação destinadas a alunos com dificuldades, que poderiam retornar às suas turmas de origem caso fossem recuperados, ou, caso contrário, continuar a escolarização em seu próprio ritmo. Os pontos de estrangulamento do ensino e altos índices de repetência efetiva e de repetência branca, camuflada em evasão, persistiam ainda nos anos 60. Ao final da década, Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina flexibilizaram a organização dos currículos propostos para a escola primária. Minas Gerais também fez uma tentativa nesse sentido.

Pernambuco adotou a organização por níveis em 1968, baseada no entendimento de que os níveis respondiam de maneira mais adequada às necessidades e interesses dos alunos. Dos seis níveis propostos, o aluno deveria alcançar no mínimo quatro, com a possibilidade de avanço dentro da mesma classe, em qualquer época do ano.

No mesmo ano, São Paulo promoveu a organização do currículo da escola primária em dois ciclos, com exames de promoção somente nos finais de cada ciclo. As notas deveriam ter caráter exclusivamente classificatório, para fins de reagrupamento dos alunos em classe no ano seguinte. Os alunos reprovados seriam reunidos em classes especiais de aceleração. Contudo,

setores conservadores da sociedade e do próprio ensino reagiram de maneira negativa e contundente a tais medidas, de sorte que a proposta terminou por não ser efetivada nos anos 70.

Em Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação implementou gradativamente um sistema de avanços progressivos, em caráter experimental, em Juiz de Fora. Três anos após, em 1973, as escolas haviam atendido a uma geração de alunos do ensino primário, tendo apresentado menor repetência e evasão, bem como maior rendimento (Barreto & Mitrulis, 2001).

Segundo Barreto e Mitrulis, Santa Catarina foi o Estado brasileiro onde a experiência de progressão continuada se deu de modo mais expressivo, abrangente e duradouro, embora pouco conhecido e divulgado no País. Atendendo à legislação constitucional de 1967, que ampliava de quatro para oito anos a escolaridade compulsória, o Plano Estadual de Educação de 1969 instituiu oito anos de escolaridade contínua e obrigatória na rede estadual, abrangendo, então, o ensino primário e médio (primeiro ciclo), o que antecipava a Lei de Reforma e Ensino de Primeiro e Segundo Graus. Extinguia o exame de admissão para a continuidade dos estudos, abolia a reprovação ao longo das quatro primeiras e das quatro últimas séries do que viria a chamar-se primeiro grau e, posteriormente, ensino fundamental. O novo currículo deveria ter como suporte cursos de atualização de professores, assim como a implantação e implementação do serviço de Supervisão Escolar e de Orientação Educacional junto às escolas. O ensino deveria respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, promover hábitos de estudo e estar orientado para a iniciação ao trabalho. Esse sistema foi extinto na primeira metade dos anos 80, apoiado em estudos realizados em 1983 que apontavam para o estrangulamento de matrículas após as quatro primeiras séries iniciais do 1º Grau. A pesquisa fundamentava-se em argumentos de que essa política teria provocado o aligeiramento do ensino para as camadas populares, em decorrência da falta de infra-estrutura para o sucesso do projeto. Argumentavam, ainda, que o currículo sem as

demarcações das séries teria deixado os professores inseguros quanto aos procedimentos a serem adotados ao longo do processo (Barreto & Mitrulis, 2001).

A virada política ocorrida na transição democrática no Brasil ao longo da década de 80 por intermédio dos governos estaduais eleitos por partidos de oposição⁹, possibilitou a incorporação às políticas educacionais de medidas de reestruturação dos sistemas escolares, tendo em vista sua redemocratização. A motivação política enfatizava a função social da escola, mais do que a formulação original do conceito de ciclo.¹⁰ São Paulo, Minas Gerais e Paraná instituíram o ciclo básico, que incorporava, num só bloco, a primeira e a segunda série do antigo Primeiro Grau. Essa proposta pretendia resolver de pronto o grande problema do estrangulamento das matrículas nas séries iniciais. O objetivo seria eliminar a avaliação com fins de promoção ou retenção ao final do primeiro ano e assegurar flexibilidade ao currículo. Mas essa iniciativa tinha implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas, ainda que sua justificativa se fundamentasse em motivos políticos e educacionais.

No Rio de Janeiro, a implantação dos ciclos foi incorporada pela rede estadual de ensino em 1994, com a implantação das Escolas de Horário Integral. Possuía enfoque social, uma vez que estava voltada para o atendimento das crianças das camadas majoritárias. Era um projeto social audacioso, que procurava, também, resgatar a cultura popular da qual os alunos eram portadores. Ele apresentava finalidades semelhantes às do ciclo básico quanto à flexibilização do tempo de aprender na escola, apesar de ser mais ousado quanto à sua ordenação, pois rompeu com o intervalo de 7 a 14 anos, consolidado pela Lei nº 5.692, como faixa de escolarização obrigatória e introduziu as crianças de seis anos na classe de alfabetização. Nesse regime, o

⁹ Estados das Regiões Sudeste e Sul, nomeadamente o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT).

¹⁰ Nos períodos anteriores, a concepção de ciclo era uma medida passível de experimentação, de caráter eminentemente técnico.

primeiro segmento do 1º Grau, o Bloco Único, tinha cinco anos de duração, incluindo a classe de alfabetização. Estava previsto para ser desenvolvido em dois momentos: o primeiro correspondia aos três anos iniciais, quando a criança adquiria certos conceitos fundamentais; o segundo, aos dois últimos anos, implicando ampliação e aplicação dos conceitos. Com a seriação abolida nesse sistema de ensino, recomendava-se que as crianças fossem avaliadas em razão dos objetivos propostos, não se permitindo, porém, a retenção. Somente ao final do bloco o aluno poderia ser submetido a um ano de estudos complementares, para superação de dificuldades, tendo em vista o alcance dos objetivos essenciais. A adoção do Bloco único terminou por não se manter como forma de organização da escola. Despertou muita resistência entre os professores por implicar um intervalo de tempo escolar extenso e pelo fato de não conter referências claras acerca dos procedimentos a serem adotados pelos diferentes professores que assumiam as classes sucessivamente.

Segundo as autoras, nos anos 90, com o advento da globalização e as crises de paradigmas que decorreram das profundas transformações sociais, políticas e tecnológicas das últimas décadas, a escola deixa de ter papel tão marcante na pura transmissão do conhecimento e pretende se transformar em facilitadora do manejo de informações pelos alunos. A escola passa a ser entendida como espaço privilegiado de construção de identidades, do cultivo da cidadania e de valores de convivência que aspiram à melhoria de qualidade de vida. Nesse contexto, enfraquece-se a organização do currículo, que tomava o domínio de cada matéria como requisito para a mobilidade dentro do sistema de ensino, e se instaura no campo da aprendizagem a evidência de que o sujeito aprende em todos os momentos da vida, e não apenas na escola, onde permanece por um curto período de tempo.

Em São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, o currículo foi repensado a partir de princípios norteadores, que não as disciplinas escolares, objetivando a construção de uma escola popular e democrática. As séries foram substituídas por ciclos, que abrangiam todo o Ensino Fundamental. Pretendia-se que a integração dos conteúdos fosse com base nas experiências socioculturais dos alunos e fundamentadas no trabalho coletivo.

O sistema de ensino do Município de São Paulo reorganizou todo o ensino fundamental em três ciclos: o primeiro compreendia os três primeiros anos; o intermediário, os três seguintes, e o ciclo final, os dois últimos anos. A iniciativa inseria-se em um conjunto de ações educacionais desencadeadas entre os anos de 1989 a 1992 (Barreto e Mitrulis, 2001, p, 39), que se pautaram nos princípios de participação, descentralização e autonomia.¹¹ O modelo da avaliação adotada foi a avaliação formativa,¹² com o enfoque diagnóstico. A avaliação constituía-se em uma atividade contínua e qualitativa, cujos resultados deveriam ser registrados em relatórios semestrais e discutidos com os alunos e seus responsáveis. Em virtude da alternância de partidos na direção do governo e das diferenças ideológicas entre os grupos gestores que estiveram no comando do Município entre os anos de 1990 e os dias atuais, a proposta de reorganização em ciclos implantada não teve continuidade nos moldes originalmente previstos. No período de 1997 a 2000, por Decreto Municipal, altera-se a organização dos ciclos para acompanhar o agrupamento da rede estadual paulista; eles passam a ser dois, apenas, de quatro anos cada, com possibilidade de reprovação ao final de cada ciclo.

Em Belo Horizonte, a proposta da Escola Plural, publicada em 1994, começou a ser implantada no ano seguinte. Ela não pretendia mudanças pontuais, mas uma mudança profunda

¹¹ O currículo foi reestruturado em cada escola, já que não havia prescrições oficiais a serem seguidas.

¹² Na avaliação formativa a maior ênfase é atribuída aos processos de ensino do que aos produtos da aprendizagem. Cf. Maria Cecília Roxo Nobre BARREIRA, *Avaliação participativa de programas sociais*, p. 30.

na cultura escolar e na redefinição dos aspectos significativos de sua estrutura e funcionamento, flexibilizando os espaços e os tempos escolares de modo a permitir que as novas formas de organização favorecessem o desenvolvimento das experiências formadoras.

Em vez de os alunos ficarem o tempo todo em uma mesma sala e os professores irem rodando a cada 50 minutos, criaram-se salas para cada área de conhecimento e quem rodava de sala em sala eram os alunos. Por exemplo, a sala de História era toda ambientada com quadros, cartazes com datas, vídeos, relatos de fatos, trabalhos de alunos, enfim, a própria sala falava sobre a matéria. (Arroyo, 2000)

Os ciclos de formação, como chamados, agregavam grupos de alunos da mesma faixa etária, tendo como eixo a vivência sociocultural de cada idade. A escolarização regular foi antecipada para os seis anos de idade, como no Estado do Rio de Janeiro. O aluno deveria prosseguir nos estudos com o mesmo grupo de idade, sem rupturas provocadas pelas repetências. Os ciclos da Escola Plural permanecem sendo três, de três anos cada. O primeiro incorpora as crianças de seis anos de idade; o intermediário atende às crianças de nove a onze anos, e é defendido com especial empenho, uma vez que deve proporcionar maior integração entre professores generalistas e professores especialistas nos diferentes componentes curriculares.

Em Porto Alegre, a modificação no currículo escolar – o fim da seriação – deu-se com um movimento mais amplo de democratização do Estado, desencadeado pela administração do Partido dos Trabalhadores, ante à gestão municipal a partir de 1989. Nos quatro primeiros anos o enfoque educacional foi a alfabetização. De 1992 a 1996 foi delineada a reforma de ensino. Acompanhando as iniciativas das Prefeituras de São Paulo e de Belo Horizonte no seu intento básico, surge, como uma das alternativas, a reorganização curricular do ensino por ciclos de formação, com vistas à garantia de aprendizagem de todos os alunos, sem interrupções na sua

trajetória escolar. A implantação deu-se de forma gradual, cabendo às escolas a decisão de aderir ou não à nova proposta de ensino. A nova proposta apresentava as seguintes características: reorganização de agrupamentos de alunos por idade, dos seis aos quatorze anos, em três ciclos de três anos cada, e a eliminação da retenção no processo, sendo previstas alternativas de apoio aos alunos com dificuldades específicas no trajeto escolar, tais como: laboratórios de aprendizagem, professores itinerantes e sala de integração e recursos. Para responder às questões correspondentes aos ciclos da vida, o ensino fundamental é organizado em três ciclos de três anos cada, dos seis aos quatorze anos. Os três ciclos correspondem à infância, à pré-adolescência e adolescência. Entre as condições para garantia da reorganização curricular, destacam-se: espaço/tempo para o trabalho coletivo na escola, formação permanente dos profissionais da educação, supervisão pedagógica nas escolas e envolvimento de todos os atores interessados no processo. Os educadores planejam e executam o trabalho coletivamente. Novos espaços foram criados para garantir o tempo de aprendizagem para todos: as turmas de progressão para educandos que apresentam defasagem idade/aprendizagem.

Embora as experiências brasileiras sejam muito variadas e numerosas, muitas delas têm sofrido interrupção repentina. Além disso, um grande número de iniciativas de introdução dos ciclos é recente. Outro aspecto a ser considerado é que, nas sucessivas experiências, ao longo dos anos, têm sido propostas basicamente as mesmas condições com vistas ao sucesso na implementação dos ciclos. Elas, porém, continuam não sendo asseguradas na maioria dos casos, ou não o sendo de modo satisfatório, segundo a percepção de professores e de outros atores sociais envolvidos nas mudanças. É interessante considerar, também, que, a despeito de tantas décadas passadas e das muitas mudanças na sociedade e no contexto mundial, assim como nos

próprios sistemas educativos, as argumentações para a adoção dos ciclos permanecem as mesmas.

1.3 A Atual Situação dos Ciclos no Brasil

A bibliografia disponível sobre os ciclos alerta para o fato de que os dados estatísticos disponíveis devem ser considerados com cautela, pois os instrumentos de coleta ainda não são adequados para registrar com precisão as informações sobre os diversos tipos de organização vigente nas escolas e as respectivas matrículas de seus alunos, permitindo tão-somente uma visão aproximada a respeito da realidade escolar. De 1999 a 2002, segundo dados do censo escolar sobre a organização da escolaridade no Brasil, o percentual de escolas organizadas unicamente em ciclos cresceu de 10% para 10,9%, e para escolas organizadas em séries e ciclos (ao mesmo tempo) cresceu, também, de 7,6% para 8,5%, o que representa um total de 19,4% de estabelecimentos de ensino que trabalham em regime de ciclos (Fernandes, 2005).

O estudo realizado por Franco (2004) possibilita o mapeamento geral da forma de organização do ensino – especificamente nas redes estaduais e nas redes municipais das capitais de estado do Brasil –, tendo como referência os dados do censo escolar e os dados do SAEB do ano de 2001.

De acordo com o autor, durante o período 1999-2002 o percentual de escolas organizadas em séries e ciclos sofreu alterações muito pequenas, no sentido do aumento da organização em ciclos. A organização em série é amplamente majoritária no ensino fundamental – cerca de 90% das escolas e 80% das matrículas. Segundo ele, porém, continua sendo inadequado utilizar a evolução do percentual de matrículas em escolas seriadas e cicladas para o acompanhamento progressivo da evolução de adesão a ciclos, havendo risco de erro no que se refere à tendência das políticas públicas educacionais. Ele defende que o mais correto seria utilizar como indicador

o percentual de escolas e, principalmente, de redes de ensino, que oferece melhor visão de tendência. Para comprovar seu argumento, exemplifica o uso inadequado do indicador de matrículas por meio dos dados do censo escolar relativos à matrícula do ensino fundamental entre os anos de 1999 e 2002:

...basta considerar que, muito embora tenhamos cerca de 27 milhões de jovens na faixa etária entre 7 e 14 anos, a demanda por matrículas em 1999 era cerca de 36 milhões de vagas em 1999 e cerca de 35 milhões em 2002. Os vários milhões adicionais (9 milhões em 1999 e 8 em 2002) estão relacionados à existência de distorção série-idade; e a diminuição do adicional de 1999 para 2002 deve-se exatamente à melhora do fluxo escolar, parcialmente relacionada à existência dos ciclos. É justamente onde há mais organização da educação em ciclos que a matrícula no ensino fundamental diminui, e onde tem aumentado a frequência ao ensino médio. Por isso, a adesão de redes escolares à organização em ciclos é mais bem representada pelo percentual de escolas – e não de alunos – que se organizam nas diversas formas. (Franco, 2004, p.31)

Confirmando o argumento do autor, os dados do censo 2005 apontam redução de matrículas do ensino fundamental nos Estados e Municípios. Revelam a redução de 479.727 matrículas de 1ª a 4ª série e de 171.242 de 5ª a 8ª. O censo também apresenta queda expressiva das matrículas em sete Estados: Bahia, Minas Gerais, Ceará, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Paraná e Goiás. As causas, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), são a contínua queda da taxa de natalidade e a diminuição dos índices de repetência, especialmente de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

Ainda segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP,¹³ adotadas como uma das formas de corrigir o fluxo escolar as classes de aceleração do ensino fundamental estão diminuindo. Em 1999, 1,2 milhão de estudantes estavam matriculados nesse sistema de aprendizagem. A quantidade de alunos nessa situação caiu para 682 mil em

¹³ disponível em <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo_escolar>. Acesso em 03/06/2006.

2003. Um dos motivos da redução é o atendimento de parte do conjunto dos estudantes em atraso escolar. Nos cinco anos analisados pelo INEP, a taxa de distorção idade-série no ensino fundamental baixou de 44% para 33,9%. A maior queda ocorreu no Sudeste: de 425 mil para 92 mil. Entre as unidades da Federação, Minas Gerais teve a mais elevada redução. Nesse período, a quantidade de estudantes matriculados nas classes de aceleração baixou de 327,8 mil para 38,7 mil.

Ainda sobre a questão de qual seja o melhor indicador para se acompanhar a tendência de escolarização, Franco ressalta que é necessário considerar as limitações do indicador baseado em percentual de escolas, uma vez que há escolas que adotam os dois sistemas de ensino: ciclos e seriação. Nesse sentido é que se torna importante utilizar também as redes de ensino como unidade de análise para a construção de indicador de adesão à escolarização em séries ou ciclos.

Os resultados da pesquisa de Franco (2004) mostraram que a organização em ciclos ocorre mais freqüentemente em redes municipais de capitais do que em redes estaduais, mas três grandes redes estaduais – São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais – em 2001, época da pesquisa de Franco, organizavam-se majoritariamente em ciclos. Há estados e municípios onde o ensino é seriado na 3ª e na 4ª série, e os ciclos permanecem apenas nos dois ou três anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse é o caso do Município do Rio de Janeiro, que, com 1054 escolas, criou em 2000, o “ciclo de alfabetização”, composto pelos três primeiros anos de escolarização, permanecendo as demais séries em regime seriado; é também o caso da capital do Espírito Santo, Vitória.

O estudo desenvolvido por Fernandes (2005), que, dentre outros temas, explorou a comparação entre o contexto social, as condições escolares e as concepções de docentes que trabalhavam em escolas organizadas em ciclos no Brasil, mostrou que os ciclos foram

implementados em contextos sociais particularmente desfavoráveis, com preexistência de mais violência do que em contextos em que os ciclos não foram introduzidos ou foram menos implementados.

A violência na escola não pode ser analisada e entendida como um fenômeno isolado, pois seus fatores determinantes no ambiente escolar estão relacionados a um contexto social mais amplo, isto é, um contexto além do particular da escola (Fernandes, 2005, p. 62).

A análise dos resultados do Saeb indicou algumas relações possíveis entre escolas cicladas e o contexto mais geral do entorno e da comunidade nas quais as políticas foram implantadas. Os ciclos foram implementados em contextos sociais particularmente difíceis, marcados pela pré-existência de violência. (Ibd., p.78)

Esse contexto geral do entorno em que se localiza a maioria das escolas cicladas e as repercussões para o seu ambiente interno torna-se um aspecto relevante para a política dos ciclos. (Ibd., p.63)

As escolas organizadas em ciclos freqüentemente convivem com mais dificuldades relacionadas às condições de ensino do que as escolas organizadas em séries. Além disso, acrescenta-se nas escolas cicladas a falta de recursos relevantes para os propósitos mais intrinsecamente ligados à concepção de ciclos, sejam eles recursos materiais ou humanos.

Os resultados da pesquisa mostraram que nas escolas com ciclos há maior porcentagem de professores trabalhando há menos de um ano ou de um a dois anos. Em escolas seriadas, há maior concentração de professores com mais tempo de permanência na mesma escola. Daí poder-se chamar a atenção para a maior rotatividade nas escolas com ciclos.

Os dados mostram uma tendência ligeiramente maior à falta de professores nas escolas cicladas, 51,4%, do que nas escolas seriadas, 45,3%. Esse pequeno aumento percentual pode ser observado tanto entre os professores de 4ª quanto os de 8ª série. A falta de professores poderia estar relacionada ao contexto no qual a escola está inserida. (Ibid., p.64)

De acordo com a autora, a pesquisa também demonstrou que a formação continuada acontece na mesma proporção que a das escolas seriadas, indicando que ainda é inexpressiva a

preocupação com a formação especial dos professores nesse contexto. Em contrapartida, a pesquisa também indicou que os professores das escolas cicladas participam mais de projetos interdisciplinares e de oficinas. Quanto a cursos, grupos de estudo e seminários, a participação é menor. Os professores das escolas cicladas dão mais importância às atividades relacionadas à prática.

Escolas com ciclos, por trazerem mudanças efetivas para a prática, demandam mais insistentemente a criação de soluções que não estão prescritas em livros e nem em manuais. O saber construído coletivamente, pela análise das práticas, parece ser mais valorizado e legitimado entre os professores das escolas com esse tipo de organização. (Fernandes, 2005, p. 67)

O estudo de Ferrão, Beltrão e Santos (2002), que focalizou as repercussões da forma de organização da escola sobre a proficiência em leitura e matemática, demonstrou que os resultados referentes às redes de ensino cicladas, como é o caso de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, indicam não haver diferença estatisticamente significativa quanto à proficiência na 4ª série e à forma de organização em ciclos.

Relativamente às escolas que constituem a amostra, os modelos apresentados sugerem que, nos estados de São Paulo e Minas Gerais, o regime de promoção automática, pelo menos nas escolas públicas, pode contribuir para a correção da defasagem idade-série sem perda da qualidade na educação. Não foi encontrada evidência de que o desempenho acadêmico dos alunos com defasagem idade-série seja inferior ao desempenho dos alunos em idade adequada por causa do regime de organização do ensino em vigor na escola que ele frequenta. Também não foi encontrada evidência de que alunos desfavorecidos socioeconomicamente que estudam em escolas com promoção automática tenham desempenho inferior aos seus colegas. (Ferrão, Beltrão e Santos, 2002, p.23)

Franco (2004), ressalta as enormes dificuldades de pesquisas como essa, uma vez que o ciclo é política de rede de ensino e há inúmeras diferenças regionais, culturais e econômicas entre os diferentes sistemas. Ainda segundo ele, os estudos mais recentes sobre a organização em ciclos não respaldam o pensamento de políticos e de setores da sociedade que procuram associar os ciclos à baixa qualidade de ensino. Em primeiro lugar porque a organização em ciclos tem dimensão ainda muito pequena para gerar diferença positiva ou negativa na educação do País como um todo. Em segundo lugar, porque a baixa qualidade de ensino na 4ª série não se concentrou nos sistemas ou nas escolas organizadas em ciclos, de acordo com pesquisas realizadas.

Diante dos estudos abordados, pode-se observar que a escola organizada em ciclos, de um modo geral, tal qual se apresenta hoje, conjuga lógicas de funcionamento, práticas e concepções de seus atores que operam de forma coerente tanto com as premissas de uma escola seriada quanto com as premissas de uma escola organizada em ciclos. Os estudos já realizados revelam essa tensão. Segundo Fernandes:

Mesmo considerando a complexidade da ação educativa e o fato de que nossas práticas conjugam diferentes concepções e lógicas, arrisco dizer que a escola organizada em ciclos, como se apresenta hoje, é como uma instância intermediária entre a escola seriada e uma outra escola que ainda está por vir: uma que seja mais coerente com as questões, problemáticas, concepções, tensões, conflitos e verdades provisórias do século XXI. (2005, p. 80)

Sobre os argumentos desfavoráveis aos ciclos, os estudos mostram que há uma espécie de intuição generalizada entre professores e pais de diferentes redes escolares de que a introdução desse regime leva a um rebaixamento do nível geral de ensino. Essa preocupação

ocorre mais nas famílias da classe média, que esperam que as escolas da rede pública apresentem o mesmo desempenho das boas escolas de elite.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP revelam que a rede privada de ensino está mais propensa à continuidade da organização seriada, enquanto a rede pública movimenta-se rapidamente para a organização em ciclos (Negreiros, 2005). Segundo o autor, a Lei nº 9.394/96 impulsionou as escolas a recriarem ou inovarem seus currículos, ressalta, porém, que:

Ao que tudo indica, a abertura permitida por essa lei acabou gerando um fenômeno curioso pelo qual a rede pública movimenta-se mais fortemente para uma organização em ciclos enquanto a rede privada manifesta um processo bem mais lento, sustentando-se basicamente na seriação. (Ibd., p.185)

O estudo realizado por Negreiros (2005) em seis escolas privadas de Belo Horizonte – reconhecidas pela sociedade como detentoras de um padrão de ensino de qualidade – revelou pontos importantes: apesar de reconhecerem que nos ciclos de formação o aluno é visto como sujeito do processo educativo e, como tal, é alguém que possui características próprias que precisam ser respeitadas, os gestores pedagógicos desses colégios relacionam os ciclos a uma determinada função social, ou seja, garantir a permanência do aluno na escola. Estabelecem também uma relação direta dos ciclos com a aprovação automática e com alunos pobres, admitindo que esse tipo de organização não atende, portanto, à expectativa das escolas particulares que exigem qualidade no ensino oferecido. “Ao que tudo indica, a relação direta que os professores fazem dos ciclos com a promoção automática acabou gerando um esvaziamento qualitativo de sua riqueza pedagógica e, portanto, trata-se de uma expressão que não cabe na cultura da escola particular.” (Ibid. p.190)

No que se refere à avaliação, os professores das escolas privadas consideram que a escola pública, ao tentar resolver o problema da reprovação, não conseguiu fazê-lo com qualidade; acreditam que a reprovação está mais ligada às metodologias e ao apoio dado aos alunos e professores do que às mudanças na organização do tempo escolar. Explicam que, mesmo adotando a organização seriada, os índices de aprovação no Ensino Fundamental são muito altos e a reprovação é quase inexistente. Os resultados finais dos colégios particulares pesquisados confirmam esses dados, caracterizando-os como escolas de sucesso.

A pesquisa, porém, também mostra que, embora as escolas particulares abordadas não tenham adotado a organização em ciclos, algumas características pedagógicas dessa modalidade têm sido incorporadas e resignificadas, para se adequarem à seriação, como a ampliação dos tempos de aprendizagem que passaram de bimestres para trimestres, a prática da avaliação formativa, a interdisciplinaridade, a pedagogia de projetos, a revisão qualitativa de conteúdos e a escola entendida como espaço de vivência cultural. De acordo com o estudo:

As temáticas apresentadas como eixos norteadores do Programa da Escola Plural estão presentes nas discussões e práticas pedagógicas destes colégios sem que sejam feitas referências à expressão “ciclo”. Percebe-se, então, que existe uma negativa à expressão nominativa, mas, ao mesmo tempo, as escolas apropriam-se de atributos do regime de ciclos e mantêm a estrutura organizacional e funcional da seriação. (Negreiros, 2005, p. 201)

A pesquisa revela que o projeto de educação dessas escolas está articulado num duplo movimento, procurando, por um lado, responder a uma prática social coerente com os desafios teórico-metodológicos alicerçados na realidade, e, por outro, atender às pressões das raízes culturais de uma sociedade conservadora e elitista.

A contribuição dos estudos sobre a implantação dos ciclos no Brasil traz elementos que permitem a apreciação dos princípios em que se assentam as perspectivas de organização da escola em ciclos, que são de natureza política, social, econômica, psicológica e pedagógica. Possibilita, ainda, dimensionar a complexidade da sua implantação, apontando aspectos da estrutura e funcionamento das escolas, do currículo e avaliação, da formação e do envolvimento dos professores nas mudanças pretendidas, da participação dos pais e de outros atores, enfim, da cultura da escola, que são profundamente afetados com a introdução de ciclos, pressupondo desde um confronto de valores que tradicionalmente têm pautado, de modo dominante, a organização escolar até as condições que se fazem necessárias para que as propostas não se traduzam apenas na extinção da reprovação.

Gomes (2004) afirma que, no período focalizado em seu estudo,¹⁴ a educação pública viveu – e continua a viver – a crise fiscal e a crise de identidade do Estado, incluindo problemas crônicos de natureza organizacional, subfinanciamento, má alocação de recursos e outros, além de expressivas resistências à mudança. Num ambiente histórico de crise do Estado e escassez de recursos, foram realizadas transformações profundas que não encontravam correspondência nem nas burocracias públicas nem nas verbas adequadas para colocar as escolas em condições de atuar de maneira inovadora. Ele cita o texto inesquecível de Anísio Teixeira (1983), que fala sobre as contradições dos “valores proclamados” e dos “valores reais” na educação brasileira: “Temos longa tradição de propostas brilhantes encarnarem na realidade de maneira empobrecedora, gerando não raro efeitos contrários aos pretendidos.” (Gomes, 2004, p. 48)

¹⁴ Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação (2004).

Entretanto, o autor alerta para o fato de não se poder afirmar que as propostas desses dois decênios não foram bem sucedidas ou que nada foi feito e/ou que predominantemente se perverteu. Essa seria uma visão pessimista e injusta para grandes esforços que resultaram, pelo menos, no aumento substancial de acesso e na progressiva correção do fluxo. Trata-se de alertar contra os desvios, equívocos e distorções – “a escola nova” e a “escola velha” coexistindo em diversas proporções, com diversos matizes e contradições, como intencionalidade da realidade.

Para Negreiros (2005), a conjugação desses diversos cenários provoca em muitos profissionais momentos de incertezas, angústias, debates e estudos. O grande desafio, segundo ele, é conciliar uma proposta de educação que respeite as diferenças individuais dos alunos e lhes garanta o direito a uma educação de qualidade, dando-lhes uma formação humana e solidária numa sociedade cada vez mais competitiva e globalizada.

CAPITULO 2

O MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI

2.1 A História de São João de Meriti

A trajetória do Município de São João de Meriti não foge ao tipo de caminho relativamente comum no processo de colonização das regiões litorâneas do Brasil: inicialmente, a cana-de-açúcar e a agricultura de subsistência, e, no século XIX, a laranja.

Na avalanche das grandes transformações ocorridas durante o século XX, permitiu-se o povoamento irregular e permanente que confere, hoje, ao Município de São João de Meriti a condição de maior densidade demográfica brasileira (IBGE 2000). Segundo Torres, tal condição tem suas origens no final do século XIX, quando os trilhos da linha auxiliar da Estrada de Ferro Central do Brasil atingiram a área do atual Município. A expansão urbana da cidade do Rio de Janeiro provocou o ativamento dos centros urbanos periféricos e o preço convidativo dos terrenos locais atraiu um grande contingente operário que se fixou na região. Essa atração acentuou-se na medida em que os transportes se modernizaram e possibilitaram viagens mais rápidas ao centro do Rio de Janeiro. Por alguns anos, foi notável o progresso na região. Na metade do século XIX, porém, começou seu período de decadência. A devastação de suas matas trouxe como resultado funesto a obstrução dos rios, e o seu conseqüente extravasamento motivou a formação de pântanos insalubres que tornavam a região praticamente inabitável. As terras foram abandonadas e cobriram-se de vegetação (<http://www.ipahb.com.br/index.php>).

Rocha (2000) lembra que as narrativas da história de São João de Meriti atêm-se quase sempre a documentos de origem eclesiástica, uma vez que a Igreja era uma das poucas

instituições minimamente organizadas no período colonial. As informações sobre a fundação e desenvolvimento dos núcleos urbanos e da própria região são as que a própria paróquia local e outras puderam fornecer. Essas informações foram reunidas em uma coleção por Monsenhor Pizarro.¹⁵ De acordo com o trabalho desse clérigo, o Município teria surgido em 22 de janeiro de 1645, na época em que a capela dedicada a São João Batista foi erguida. A freguesia recebeu o “reconhecimento régio” (autorização real para funcionar) em 1º de fevereiro de 1647. Ficava situada numa elevação fronteiriça à baía, diante da foz do Rio Meriti, em um lugar chamado pelos indígenas de Trairaponga (peixe que voa). A Freguesia de São João Batista de Trairaponga estendia-se ao norte até o rio Sarapuí; a leste, à Baía de Guanabara; ao sul, ao rio Pavuna; e a oeste, à Serra de Gericinó. Tendo sua sede transferida algumas vezes, a freguesia recebeu outras denominações, até que, em 1747, voltou às margens do Rio Meriti, passando a se chamar São João Batista de Meriti. Ainda segundo o autor, o nome atual foi imposto por questões administrativas pelo Estado, no início do século XX.

O processo de colonização das extensas áreas de terra ao redor da Baía de Guanabara com suas respectivas vilas (Iguaçu, Marapicu, Queimados, Estrela, Inhomirim, Magé, Meriti e outros) teve início na segunda metade do século XVI; terras situadas nos vales dos rios: Meriti, Sarapuí, Iguaçu, Inhomirim e Macacú, todos desaguando na Baía de Guanabara e nascendo nas encostas da Serra do Mar. Os limites dessa baixada iam dos contrafortes da Serra do Mar até os limites do Rio Meriti e, por outro lado, com as terras que hoje compõem os Municípios de Itaguaí e Magé. Essa vasta região era formada por imensas florestas, com madeiras de lei encontradas em terrenos de terra firme, e, nas áreas baixas, com terrenos alagadiços, pântanos cortados por caudalosos rios

¹⁵ José S. A. Pizarro e Araújo, *Memórias Históricas do Rio de Janeiro (...)* s/ed., 1820, Vol. III.

que escoavam “as límpidas águas advindas da Serra do Mar e do Maciço de Gericinó” (<http://www.ipahb.com.br/index.php>).

Rocha acrescenta, ainda, que o povoamento do interior da Guanabara foi fortalecido após as diversas invasões estrangeiras ocorridas nos séculos XVI e XVII (francesas, holandesas, inglesas, entre outras). Suas terras vinham sendo objeto de doação por parte das autoridades administrativas (donatários e, posteriormente, governadores das capitanias), desde meados de 1500, sob forma de sesmarias. Segundo ele, as primeiras concessões feitas nas regiões de Meriti datam de 1565 a 1566. Até o início de 1800, quando esse sistema foi extinto, haviam sido concedidos 71. Segundo a historiografia existente, em 1568 Braz Cubas, provedor da Fazenda Real e das Capitanias de São Vicente e Santo Amaro, recebeu, em doação de sesmarias, 3.000 braças de terras de testada para o mar e 9.000 braças de terras de fundo para o rio Meriti, ou mais propriamente, "Meriti", cortando o piaçabal da aldeia Jacotinga. Tudo isso leva a crer que São João de Meriti tenha pertencido às sesmarias de Braz Cubas (Rocha, 2000, p. 19).

O território meritiense começou a se delinear socialmente sob a jurisdição da Vila de São Sebastião do Rio de Janeiro, num período em que a presença holandesa no nordeste (1630 – 1654) desorganizou a produção agrícola regional, incrementando a economia fluminense, que tentava substituir a agricultura nordestina de exportação. Suas zonas baixas relativamente úmidas e cobertas pela mata tropical (rica em madeiras nobres), não muito distantes de um porto internacional foram rapidamente ocupadas por núcleos de povoamento e diversas empreendimentos rurais (Rocha, 2000). Tendo a riqueza do açúcar do nordeste entrado em decadência, o eixo econômico mudou para o sudeste. Aí, teve início uma época de prosperidade acentuada da pequena população da zona portuária da Pavuna, por onde escoava o produto da lavoura (feijão, arroz, mandioca, milho e cana-de-açúcar). Nove pequenos engenhos produziam

farinha de mandioca e milho. Entretanto, essa região não estava isolada do contexto nacional. Muito pelo contrário, a Baixada virou passagem obrigatória para se chegar às regiões mineradoras, pelo Caminho Novo, no Séc. XVIII. Abriam-se nessa região inúmeros caminhos que, saindo do Rio de Janeiro, passavam por Inhaúma, Irajá, Pavuna e atravessavam o rio Meriti no seu ponto mais raso, atingindo, assim, a Baixada. Daí em diante, ramificava-se em vários outros caminhos com destino à serra, adentrando São João Batista de Meriti, portal de entrada para a Baixada. Daí seguia-se pelo caminho que levava à Iguaçu, Tinguá, e virava-se a serra, com destino à região cafeeira no Vale do Rio Paraíba e, depois, Minas, com o nome de Estrada do Comércio. Essa Estrada era a mais importante no processo de desenvolvimento urbano da área de fundo da Baixada, em especial Iguaçu, pela sua estreita ligação com o porto, por onde se escoava toda a sua produção, até o surgimento das Estradas de Ferro no final do século XIX (<http://www.ipahb.com.br/index.php>).

Em 1833, sendo o povoado de Iguaçu (Maxambomba e, atualmente, Nova Iguaçu) elevado à categoria de vila e sede do Município, a Freguesia de São João Batista de Meriti passou a integrar aquela jurisdição como seu 4º Distrito.

O Rio Meriti foi navegável até meados do Séc. XIX. Mas a partir dessa época entrou em declínio, devido ao intenso desmatamento em suas cabeceiras e em suas margens. Propagaram-se a malária e outras doenças. Com a economia em fase ruim, aliado ao fato de ter sido inaugurado, em 23 de abril de 1886, um trecho da linha férrea de "The Rio de Janeiro Northern Railway", ligando o Rio de Janeiro à Estação de Meriti, o povo, sem meios de recuperar a Vila de São João Batista de Meriti, fixou-se nos arredores da Estação de Meriti (atual Duque de Caxias), em cujas proximidades teve início um pequeno comércio.

Por volta de 1898, com a extensão dos trilhos das Estradas de Ferro "Linha Auxiliar" e "Rio Douro", a prosperidade voltou à Vila de São João Batista de Meriti. O ressurgimento da vida social deveu-se às obras de saneamento da Baixada Fluminense, executadas no período da Presidência de Nilo Peçanha, o que ocasionou o loteamento da Cidade, principalmente nas margens da ferrovia, definindo, assim, as primeiras áreas de ocupação (<http://www.ipahb.com.br/index.ph>).

O Distrito Federal ampliava sua rede urbana e, naturalmente, o contingente populacional das áreas periféricas cresceu, aumentando a influência econômica e política da região. Em 1916, o governo estadual, atendendo a interesses oligárquicos, separou e transformou em distrito um pequeno povoado nascido em torno da estação ferroviária de Engenheiro Neiva, da Estrada de Ferro Central do Brasil, que cortava Meriti. Mais tarde (1947), este seria elevado a Município, com o nome de Nilópolis (Rocha, p.20).

Nos anos 30, após a implantação do Estado Novo (1937-1945), criou-se, sob a influência de grupos ligados à interventoria do Estado do Rio de Janeiro, o distrito de Duque de Caxias, em 14 de março de 1931, fragmentando ainda mais o território da Baixada. Ao ser transformado em município em 31 de dezembro de 1943, Duque de Caxias incorporou São João de Meriti, como seu 2º distrito, com o nome de Meriti. A emancipação política de São João de Meriti foi concedida em 1947, por meio da Lei Estadual nº 6, de 11 de agosto de 1947, que regulamentou o artigo 6º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Nova Carta do Estado do Rio de Janeiro. A historiografia meritiense procura destacar, no processo emancipatório, a atuação da Associação dos Amigos do 2º Distrito de Duque de Caxias, comissão pró-emancipação cujos principais membros eram representantes das famílias tradicionais e estavam politicamente ligados à União Democrática Nacional – UDN. No entanto, a Associação não conseguiu se impor à

interventoria estadual. O primeiro prefeito meritiense eleito foi o Sr. José dos Campos Manhães, do Partido Social Democrático – PSD, governista. O novo Município foi instalado em 21 de agosto de 1947 (Rocha, 2000, p.21).

2.2 O Município Hoje :

O Censo demográfico do IBGE de 2000 aponta São João de Meriti, a 20,08 km da capital do Estado do Rio de Janeiro, como o Município de maior densidade demográfica do Brasil. O município é conhecido como "O formigueiro das Américas", pois sua densidade demográfica (número de habitantes dividido pela área em km²) é uma das mais altas existentes. A ocupação desordenada é apontada por técnicos como a causa do inchaço populacional, que resultou em 13.116 habitantes por km², densidade superior à de Cingapura, na Ásia (5.460 habitantes por km²).

São João de Meriti é o Município da Baixada Fluminense mais próximo à capital do Estado e é considerada uma cidade-dormitório. Tem mais de 20 favelas e é cortada pela Avenida Presidente Dutra, que interliga a cidade a outros pontos do Estado. Segundo Waldir Rugero Peres, diretor técnico do CIDE (Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro), 36 mil famílias vivem nessa cidade com um salário-mínimo, e outras 24 mil, com ainda menos. A Cidade tem o maior percentual de área urbana ocupada do Estado, com 91% do solo destinado a moradias e vias urbanas. A ocupação alcançou a maioria dos 55 morros e destruiu praticamente todos os remanescentes de mata atlântica.

Com uma população 100% urbana, formada basicamente por zonas residenciais, Meriti tem apenas dois Centros Comerciais: Vilar dos Teles (ex-capital do Jeans) e o Centro. Muitos bairros pobres cercam esses Centros e alguns não têm saneamento básico, como Bom Pastor, e Venda Velha.

O Município tem uma área total de 34,7 quilômetros quadrados, correspondentes a 0,7% da área da região metropolitana. São João de Meriti está integrado ao sistema viário e ferroviário da capital do Estado, dada sua vizinhança com a Cidade do Rio de Janeiro.

De acordo com o Censo de 2000, São João de Meriti tinha, até aquela data, uma população de 449.476 habitantes, correspondentes a 4,2% do contingente da região metropolitana, com uma proporção de 92,5 homens para cada 100 mulheres. Sua população estimada em 2003 é de 456.778 pessoas.¹⁶ O Município apresentou uma taxa média geométrica de crescimento, no período de 1991 a 2000, de 0,60% ao ano, contra 1,17% na região e 1,30% no Estado.¹⁷ Sua taxa de urbanização corresponde a 100% da população, enquanto, na Região Metropolitana, tal taxa corresponde a 99,5%. São João de Meriti tem um contingente de 332.567 eleitores,¹⁸ aproximadamente 73% da população – dado que vem causando polêmica, pois sugere um número maior de habitantes do que o apresentado nas pesquisas. O Município tem um número total de 148.920 domicílios¹⁹ com uma taxa de ocupação de 87%.

A Cidade possui sete agências de correios, 14 agências bancárias e 25 estabelecimentos hoteleiros. Quanto aos equipamentos culturais, o Município dispõe de seis cinemas, um teatro convencional, um teatro alternativo e uma biblioteca, mas não tem museu.

2.2.1 População

A distribuição da população na região do Município e no Estado, de acordo com o Censo 2000, dava-se conforme os gráficos a seguir:

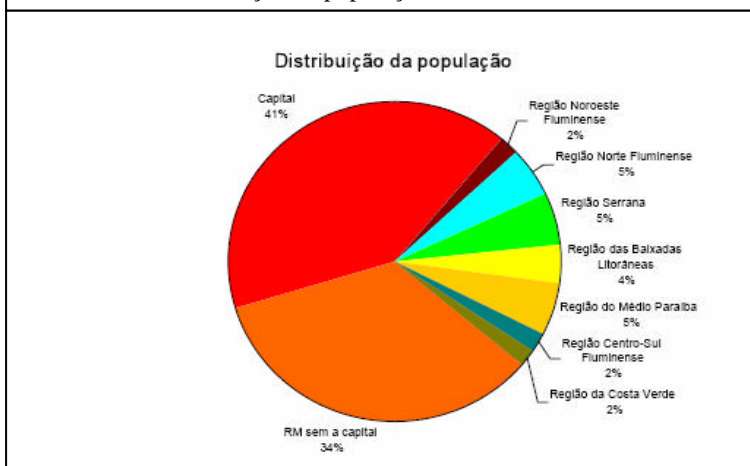
¹⁶ IBGE – Censo de 2000.

¹⁷ Fundação CIDE - Dados do Censo de 2000.

¹⁸ TSE – Dados de Junho de 2004.

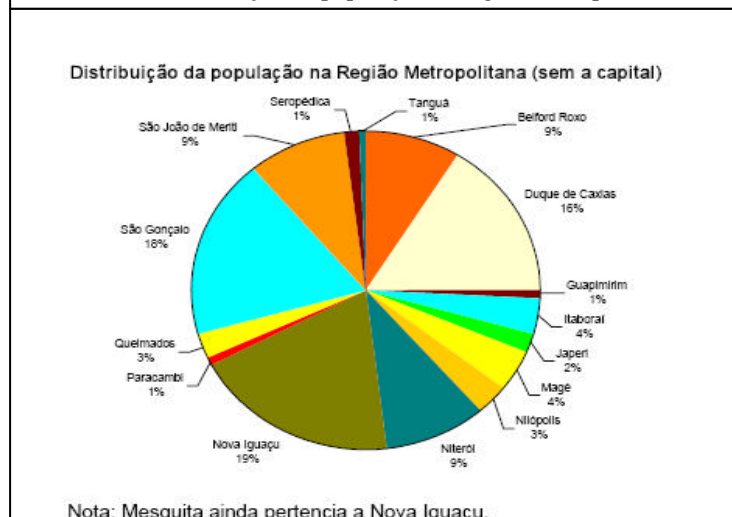
¹⁹ IBGE – Censo de 2000.

Gráfico 1.2 Distribuição da população do Estado do RJ



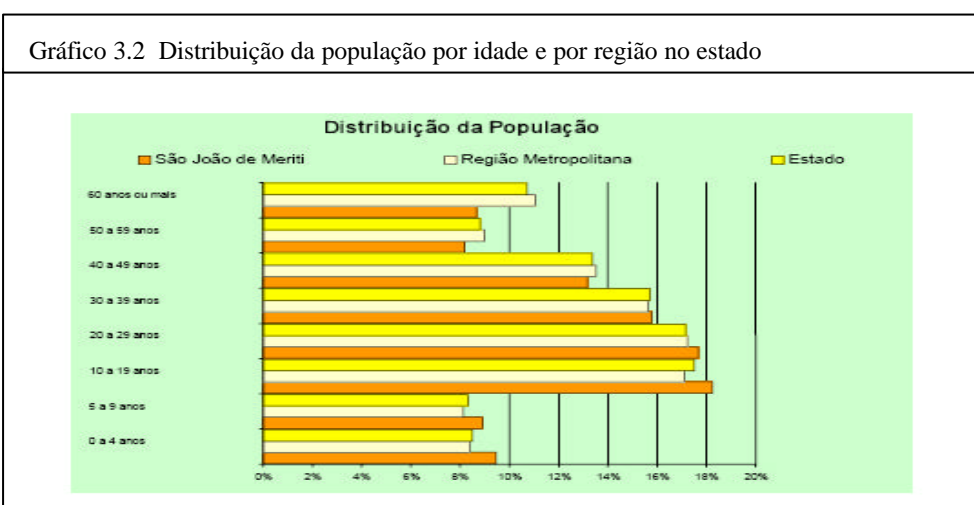
Fonte: Estudo Socioeconômico 2004 - São João de Meriti- TCE- RJ

Gráfico 2.2 Distribuição da população da região metropolitana



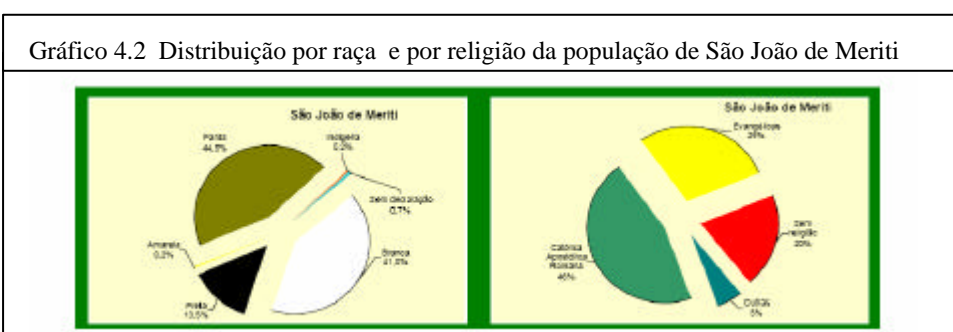
Fonte: Estudo Socioeconômico 2004 - São João de Meriti- TCE- RJ

A população residente, por grupos de idade, é apresentada no quadro a seguir, em comparação entre a região do Município e do Estado, demonstrando que a faixa etária predominante encontra-se entre 10 e 39 anos e que os idosos representam 9% da população do Município, contra 18% de crianças entre 0 e 9 anos.



Fonte: Estudo Socioeconômico 2004 - São João de Meriti - TCE-RJ

O quadro a seguir apresenta as distribuições de cor ou raça da população do Município, assim como de religião.



Fonte: Estudo Socioeconômico 2004 - São João de Meriti - TCE-RJ

Percebe-se que há uma predominância de pessoas que se declaram afrodescendentes, representando 58% da população, contra 41% brancos, e que o número de católicos, 46%, é superior à soma dos praticantes de outras religiões. Destaque-se, ainda, o grande número dos que se declaram sem religião.

Dados apurados no ano 2000 apresentam, ainda, o seguinte panorama do Município:

- No tocante ao abastecimento de água, São João de Meriti tem 95,4% dos domicílios com acesso à rede de distribuição, 2,8% com acesso à água por meio de poço ou nascente e 1,8% tem outra forma de acesso à água. Não há informações sobre tratamento e volume distribuídos.

- A rede coletora de esgoto sanitário chega a 67,1% dos domicílios do Município; outros 25,3% têm fossa séptica, 1,6% utilizam fossa rudimentar, 3,7% estão ligados a uma vala e 1,9% são lançados diretamente em um corpo receptor (rio, lagoa ou mar). O esgoto coletado não passa por tratamento e é lançado nos rios do Município.

- São João de Meriti tem 97,7% dos domicílios com coleta regular de lixo, outros 1,1% têm seu lixo jogado em terreno baldio ou bgradouro e 0,9% o queimam. O total de resíduos sólidos coletados somava 312 toneladas por dia, cujo destino era m três vazadouros a céu aberto (lixões), três vazadouros em áreas alagadas, três aterros controlados e três aterros sanitários.

2.2.2 Necessidades Habitacionais e sua Evolução entre 1991 e 2000

Diversos estudos têm sido realizados sobre o problema do déficit habitacional no País, em nosso Estado e na Capital. Uma série de reportagens sobre a crise habitacional brasileira, intitulada “Sem parede, sem chão”, com base em dados do Censo 2000, apontou que o Brasil das favelas, das palafitas, dos mocambos e dos assentamentos, tem 6,5 milhões de habitantes e um déficit habitacional de 3,8 milhões de unidades (segundo o IPPUR/UFRJ), podendo chegar a um

número bem maior, entre 5 milhões e 6,6 milhões, de acordo com estudos do Banco Mundial, da Fundação João Pinheiro-MG e da Fundação Getúlio Vargas-RJ.

De acordo com o Novo Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, em 2000 São João de Meriti tinha um contingente de 511 pessoas habitando em domicílios subnormais. A tabela a seguir apresenta os percentuais da população do Município que era atendida por cada um dos indicadores dos dois primeiros grupos citados: propriedade e qualidade da habitação e acesso a serviços públicos, comparando sua evolução entre 1991 e 2000.

Quadro 1

Percentuais da população atendida por qualidade de moradia

Discriminação	1991	2000	Varição
Pessoas que vivem em domicílios e terrenos próprios e quitados	57,3%	73,7%	28,7%
Pessoas que vivem em domicílios subnormais	5,68%	2,65%	-53,3%
Pessoas que vivem em domicílios com densidade acima de 2 pessoas por dormitório	33,7%	26,1%	-22,5%
Pessoas que vivem em domicílios com água encanada	93,7%	94,4%	0,7%
Pessoas que vivem em domicílios urbanos com serviço de coleta de lixo	64,8%	97,4%	50,3%
Pessoas que vivem em domicílios com energia elétrica	99,9%	99,9%	0,0%
Pessoas que vivem em domicílios com telefone	13,1%	29,5%	125,0%

Fonte: Estudo Socioeconômico 2004 - São João de Meriti - TCE - RJ

Com relação à posse de bens de consumo duráveis, em 2000 97,9% da população de São João de Meriti tinham geladeira em casa, enquanto 98,0% tinha televisão e 24,6% possuía automóvel na residência, mas apenas 7,5% morava em domicílio com computador.

2.2.3 Indicadores Sociais

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), indicador criado no âmbito do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud/ONU), constitui-se na composição de três

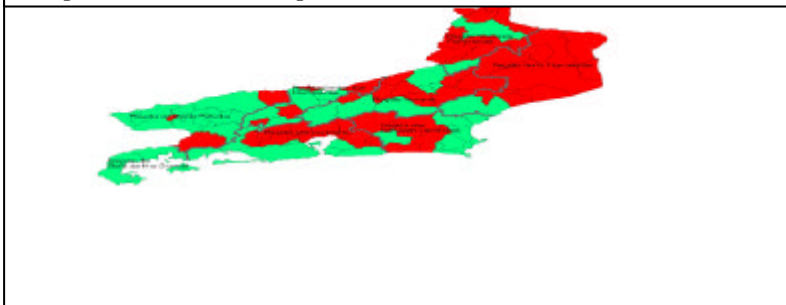
índices – expectativa de vida ao nascer, alfabetização e taxa de matrícula bruta e, finalmente, renda per capita – que refletem dimensões básicas da vida humana. A idéia é que, para se verificar o avanço de determinado território, não se deve considerar somente as características econômicas e políticas, mas também as características sociais e culturais vivenciadas por sua população.

O Índice de Desenvolvimento Humano - IDH mede o nível do desenvolvimento humano dos países a partir de indicadores de educação, longevidade e renda. É uma combinação da taxa de matrícula bruta nos três níveis de ensino com a taxa de alfabetização de adultos, com a expectativa de vida da população e com o PIB per capita, medido em dólar-PPC (Paridade do Poder de Compra), calculado pelo Banco Mundial.

O IDH varia de zero a um e classifica os países com índices considerados de baixo, médio ou alto desenvolvimento humano, respectivamente nas faixas de 0 a 0,5; de 0,5 a 0,8; e de 0,8 a 1. Quanto mais próximo de 1 for o IDH, portanto, maior o nível de desenvolvimento humano apurado.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, a Fundação João Pinheiro do Governo do Estado de Minas Gerais – FJP/MG e o PNUD divulgaram, em dezembro de 2002, o Novo Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, com dados relativos ao Censo 2000, cujo questionário mais detalhado aplicado a 12% do universo recenseado teve sua amostra expandida para efeito de cálculo dos componentes do índice. Trinta e cinco municípios estão na faixa de IDH-M superior à média brasileira. Todos os 43 que se enquadram nessa “elite” de nosso Estado estão marcados em verde no mapa a seguir.

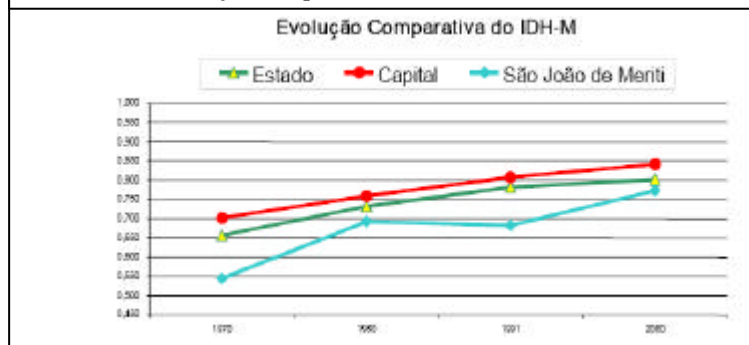
Mapa 2.2 IDH dos municípios do Estado do RJ



Fonte: Estudo Socioeconômico 2004- São João de Meriti- TCE-RJ

O município de São João de Meriti aparecia nesse grupo e ocupava a 35ª posição no Estado em 2000, com IDH-M de 0,774, e sua evolução comparada é apresentada no gráfico a seguir.

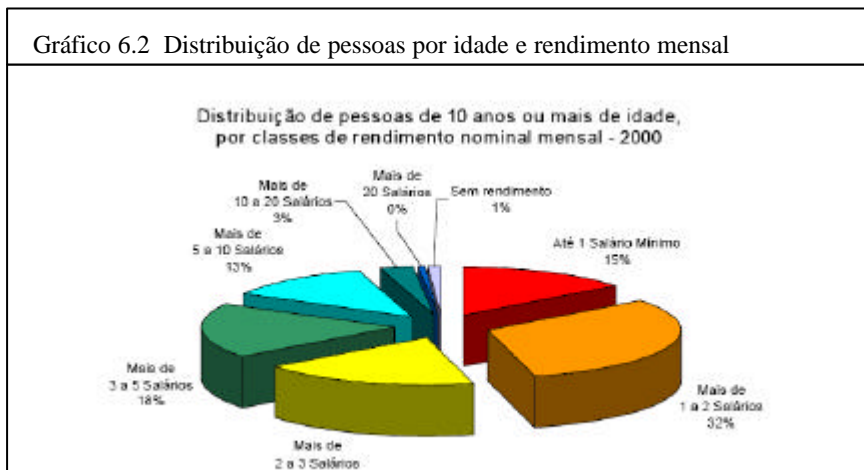
Gráfico 5.2 Evolução comparativa do IDH



Fonte: Estudo Socioeconômico 2004- São João de Meriti- TCE -RJ

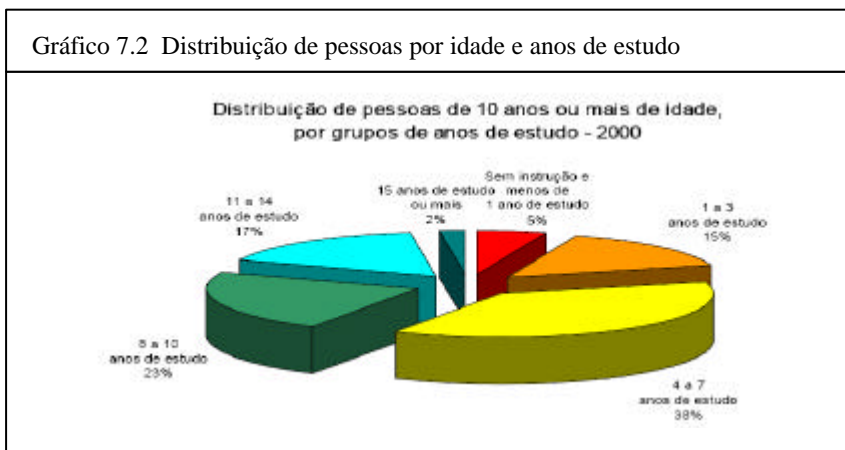
A distribuição de renda e escolaridade no Município de São João de Meriti se dá conforme os gráficos a seguir.

Gráfico 6.2 Distribuição de pessoas por idade e rendimento mensal



Fonte: Estudo Socioeconômico 2004 - São João de Meriti - TCE - RJ

Gráfico 7.2 Distribuição de pessoas por idade e anos de estudo



Fonte: Estudo Socioeconômico 2004 - São João de Meriti - TCE - RJ

A oferta de ensino de boa qualidade é requisito para que se possa pensar em justiça social, dando condições de igualdade para a inserção social. Segundo os gráficos, pelo menos 20% da

população de São João de Meriti tem apenas até três anos de estudo. Quanto à renda, pode-se constatar que 48% da população do Município recebem até dois salários-mínimos. A questão remete a uma reflexão, pois guarda relação com a exclusão escolar, que acarreta dificuldades no ingresso ao mercado de trabalho, constituindo um extenso grupo social que tem grande dificuldade de acesso às condições básicas da vida em sociedade e ao pleno exercício da sua cidadania.

Foi na realidade acima descrita que se instaurou, no ano de 1998, o regime de ciclos no sistema de educação de São João de Meriti. Imagina-se que a concepção do regime de ciclos numa perspectiva que privilegia a função social da escola e a socialização do educando deveria trazer conseqüências no plano político, cultural e social. Nosso trabalho se limitará a buscar essas conseqüências no próprio sistema educacional, mas, dependendo delas, é possível que haja efeitos mais amplos, a serem posteriormente pesquisados e interpretados.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO EM SÃO JOÃO DE MERITI

3.1 A Educação no Contexto da Implantação dos Ciclos

A partir de 1996 inicia-se um período de grandes mudanças para a educação brasileira, principalmente para os sistemas de educação municipais. A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.424/96, Lei do FUNDEF, implantada em todos os Estados brasileiros a partir de 1998, mais a política de descentralização de recursos possibilitaram diversas mudanças nos vários sistemas e níveis de ensino. Nesse contexto, o sistema municipal de educação de São João de Meriti precisou se adequar às novas exigências legais, por meio de medidas como a reformulação de currículos e a criação de conselhos, tais como Conselho de Alimentação Escolar – CAE, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF e Conselho de Acompanhamento do Programa Bolsa-Escola. Outras medidas foram implantadas como a construção do Plano de Cargos e Salários para Professores, a autonomia de todas as escolas municipais, por meio do Conselho de Apoio às Escolas Municipais – CAEM, e também a construção de uma Proposta de Ação Político-Pedagógica. Essas mudanças possibilitaram ao Município acesso a diversos convênios e programas das esferas estadual e federal que beneficiaram a educação da Cidade.

A partir desta data, o sistema de ensino de São João de Meriti dá início a um momento de mudanças estruturais, propondo, por meio de sua Proposta de Ação Político-Pedagógica, uma política educacional fundamentada em um novo currículo.

Para descrever com propriedade o recém-estruturado sistema de educação em São João de Meriti nos anos abordados neste estudo, foram utilizados os dados do Estudo Socioeconômico 2004 do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – Censo de 2000, do Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro – Fundação CIDE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Utilizou-se, ainda, a Proposta de Ação Político-Pedagógica do Município – SEMEar, Pareceres do Conselho Municipal de Educação, Resoluções da Secretaria Municipal de Educação e relatos de profissionais que atuaram na Secretaria Municipal de Educação naquele período.

O Estado do Rio de Janeiro apresenta importantes diferenças econômicas e sociais gerando uma grande diversidade nos indicadores educacionais entre os seus Municípios

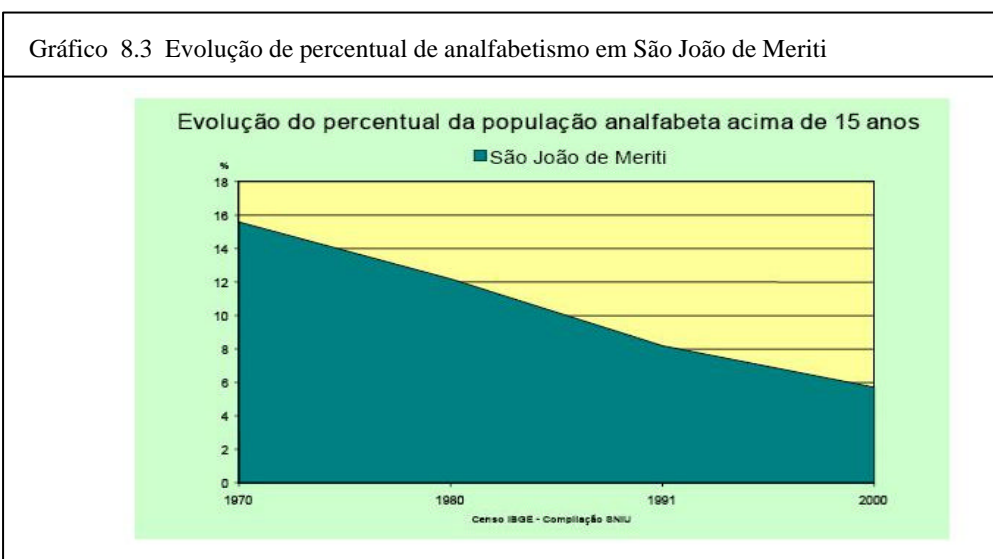
Quadro 2

Indicadores educacionais no Estado do Rio de Janeiro

Município	População do Município	% analfabetos de 15 anos e mais	% de 7 a 14 anos no ensino fundamental	% de 15 a 17 anos no ensino médio	% de 18 a 24 anos no ensino superior
Rio de Janeiro	5.807.904	4,4	90,7	47,4	15,7
Nova Iguaçu	920.599	7,2	88,4	31,5	4,3
São Gonçalo	891.119	5,8	89,9	40,1	5,8
Duque de Caxias	775.456	8,0	88,5	30,0	3,9
Niterói	459.451	3,6	92,3	53,5	26,2
São João de Meriti	449.476	5,7	90,4	35,8	3,7
Belford Roxo	434.474	8,0	87,2	25,4	2,2
Campos dos Goytacazes	405.959	10,1	89,5	31,2	7,7
Petrópolis	285.537	6,4	88,3	37,8	9,4
Volta Redonda	242.053	5,1	92,9	45,4	12,6
Magé	205.830	9,9	89,4	27,8	2,3
Itaboraí	187.479	10,8	87,0	24,5	2,5
Nova Friburgo	173.418	7,4	92,5	37,4	10,6
Barra Mansa	170.753	6,4	92,8	41,4	7,0
Nilópolis	153.712	3,8	92,1	40,5	7,7
Teresópolis	138.081	10,4	91,3	33,4	6,3
Macaé	132.451	7,9	91,2	41,1	6,2
Cabo Frio	125.828	8,3	88,2	28,5	4,1
Queimados	121.933	9,3	86,4	21,0	1,4
Angra dos Reis	119.247	8,9	89,0	30,1	3,8
Resende	104.549	6,9	96,4	37,7	10,4

Fonte: IETS

Os dados dos levantamentos censitários das últimas décadas apresentam forte redução na taxa de analfabetismo da população brasileira. Em 2000, o País ainda tinha 14% de analfabetos na população com 15 anos ou mais. No Estado do Rio, a média caía para 7% e, em São João de Meriti, apresentou a seguinte evolução:



Fonte: Estudo Socioeconômico 2004 - São João de Meriti- TCE- RJ

O número total de matrículas na classe de alfabetização e na Educação Básica de São João de Meriti, considerando a soma das matrículas das duas redes públicas – municipal e estadual –, e da rede privada de ensino, em 2002, foi de 106.641 alunos, tendo evoluído para 110.363 em 2004, apresentando aumento (3,3%) no número de estudantes.

Um dos indicadores para avaliação da qualidade do ensino é o rateio de alunos por professor (número médio de alunos por professor, que é diferente do número médio de alunos em sala de aula), que, no período analisado de 1998 a 2004, sofreu inúmeras variações. Quanto

menor for o número de alunos por professor supõe-se que haverá maior atenção a cada um dos estudantes e, portanto, mais qualidade de ensino. Em geral, houve aumento de professores e também de alunos matriculados. Não se observou uma tendência permanente de melhora nessa relação. Outros indicadores importantes dizem respeito à formação dos professores, ao número médio de alunos por sala de aula, à distorção série-idade, à taxa de aprovação e ao número de concluintes por rede, em cada um dos estágios da educação básica.

3.2 Educação Infantil

No ano de 1998, existiam cinco creches e noventa e uma pré-escolas em São João de Meriti. Quanto às matrículas iniciais, estas alcançaram 5.614 estudantes, assistidos por 320 professores, o que propiciou um rateio de 16 alunos por professor.

Em um maior nível de detalhamento, o quadro abaixo apresenta todos os estabelecimentos de Educação Infantil, incluindo a rede privada de ensino, que engloba creche e pré-escola:

Quadro 3

Educação infantil incluindo todas as redes de ensino

Ano	Nº de Unidades	Nº de Professores	Nº de Matrículas	Rateio aluno/prof no Município	Rateio aluno/prof. no Estado
98	96	320	5.614	17	16
99	89	354	6238	18	15
00	105	447	7.918	18	15
01	106	503	9.683	18	15
02	131	564	10.605	19	15
03	133	555	11.292	20	15
04	117	498	9.182	18	17

Fonte: Fundação CIDE

Observa-se que, do ano de 1998 até o ano de 2003, há um aumento progressivo no número de unidades escolares, de matrículas e de professores no Município. Já no ano de 2004 ocorre o inverso: o número de estabelecimentos de ensino diminui e conseqüentemente, o

número de matrículas. É importante esclarecer que, nesse ano, 16 unidades escolares da rede privada deixaram de oferecer matrículas nessa modalidade de ensino,²⁰ que não foram absorvidas totalmente pela rede pública (a partir de 1998, a rede pública estadual em São João de Meriti deixou de oferecer matrículas na Educação Infantil). Outro dado importante a destacar refere-se ao rateio entre aluno e professor. A proporção de alunos para professor no município aumentou nos anos de 2002 e 2003. Em 2004, porém, essa proporção retornou ao nível dos anos anteriores, podendo ser resultado da redução do número de matrículas. Com relação à média do Estado essa proporção aumentou no ano de 2004.

Especificamente na rede municipal, responsável por 26% das matrículas na Educação Infantil em 2004,²¹ o quadro que se apresenta é o seguinte:

Quadro 4

Educação infantil na rede municipal

Ano	Unidade	Professores	Matrículas	Rateio aluno/professor na Rede Municipal
98	4	29	253	9
99	10	79	1.341	17
00	14	96	1.716	18
01	12	82	1.640	20
02	19	101	2.000	30
03	18	97	2.426	25
04	18	144	2.448	17

Fonte: Fundação CIDE

Entre os anos de 1998 e 2004 o número de matrículas no Município de São João de Meriti aumentou consideravelmente. A assinatura do Protocolo de Intenções firmado entre as

²⁰ Dado da Fundação CIDE, disponível em <http://www.cide.rj.gov.br/index.htm>

²¹ Dado da Fundação CIDE, disponível em <http://www.cide.rj.gov.br/index.htm>

Secretarias Municipal e Estadual de Educação²² possibilitou esse aumento. O protocolo de intenções, firmado entre o Estado e o Município, assegurava o compromisso de cada esfera governamental de atender aos diferentes níveis de ensino da Educação Básica por meio da municipalização da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Enquanto o Município assumia a Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental, o Estado se responsabilizava pelo segundo segmento do Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 8º respalda essa relação de competências: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”.

Em decorrência disso, o Município assumiu, a partir de 1998, as creches e pré-escolas, que, antes, eram administradas pelo Estado, e racionalizou seu quadro de professores. É preciso esclarecer que, até 1998, o Município atendia à Educação Infantil em apenas quatro creches. Nesse período, essas instituições funcionavam com professores nos dois turnos. A partir da municipalização, as creches passaram a funcionar com professores em apenas um turno; no outro as crianças passaram a ser atendidas por agentes de creches. Esse fato modificou consideravelmente o rateio aluno/professor. A questão da municipalização e seus impactos na organização do sistema educacional de São João de Meriti será comentada mais detalhadamente no próximo capítulo.

3.3 Ensino Fundamental

Com relação ao Ensino Fundamental, São João de Meriti apresenta o seguinte panorama, considerando todas as redes de ensino:

²² No ano de 1998, o Governo do Estado do Rio de Janeiro junto com alguns governos municipais assinou um Protocolo de Intenções que estabelecia a cooperação entre as duas esferas no atendimento à população de toda a Educação Básica.

Quadro 5
Ensino fundamental em todas as redes de ensino

Ano	Nº de Unidades	Nº de Professores	Nº de Matrículas	Rateio de aluno/professor no Município	Rateio aluno/Professor no Estado
98	171	2.955	73.062	25	23
99	162	3.095	76.989	25	20
00	169	3.217	76.428	24	19
01	184	3.161	70.019	22	19
02	197	3.259	72.805	22	19
03	195	3.289	75.195	23	19
04	196	3.430	76.740	22	18

Fonte: Fundação CIDE

Observa-se, novamente, inconstância no número de matrículas do Ensino Fundamental entre os anos de 1998 e 2003. A partir do ano 2000 inicia-se um decréscimo no número de matrículas. Só em 2003 o número de matrículas volta a crescer. Isso se deve a dois fatores: o primeiro refere-se ao aumento concentrado de matrículas a partir do ano de 1998, com a inclusão das crianças com 6 anos idade no Ensino Fundamental; o segundo tem a ver com a Portaria nº 10.63/2000, da Secretaria Municipal de Educação, e com o Parecer nº 035/2000, do Conselho Municipal de Educação. Com eles, o Ensino Fundamental Noturno passou a funcionar, nos anos de 2001 e 2002, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. As matrículas da Educação de Jovens e Adultos não são computadas no Censo Escolar como matrículas do Ensino Fundamental, o que explica a queda. Em 2003 essa modalidade de educação passou a se restringir apenas ao Núcleo Municipal de Educação de Jovens e Adultos – NUMEJA,²³ e as matrículas do noturno são novamente incluídas no Ensino Fundamental, explicando, assim, o novo aumento no número de matrículas.

²³ No NUMEJA o ensino é semipresencial, funcionando em módulos, no modelo dos Centros de Estudos Supletivos – CES da Secretaria de Estado do Rio de Janeiro.

A Resolução Municipal nº 09/98, amparada pela Lei Federal nº 9.394/96 e pela Deliberação nº 02/98 do Conselho Municipal de Educação, estabelecia as normas gerais do sistema municipal de ensino. A Educação Infantil, de acordo com as legislações pertinentes, atenderia às crianças de 0 a 5 anos de idade e seria oferecida em creches até 5 anos e 11 meses e na pré-escola, de 4 a 5 anos e 11 meses de idade. O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório a partir de sete anos e facultativo a partir dos seis anos de idade, passa a ser organizado em Ciclo Básico de Alfabetização, compreendendo até três anos de escolaridade e sistema de seriação da 3ª a 8ª séries, passando a ter nove anos de duração.

A Proposta de Ação Pedagógica do Município em questão explicitava que:

“Diante da oportunidade oferecida pela Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para cada município organizar seu sistema de ensino de modo a atender suas necessidades e possibilidades, o município organizou o Ensino fundamental em dois momentos distintos; em função de uma característica específica do início da escolarização: a linguagem escrita.”

Desta forma, com o atendimento facultativo a partir de seis anos e obrigatório a partir dos sete, é oferecido ao aluno que ingressa no Ensino fundamental a oportunidade de completar sua alfabetização no período correspondente de até três anos de escolaridade, constituindo o Ciclo Básico de Alfabetização.”(SEMEar, 1998, p.40)

A inclusão das crianças de seis anos idade no Ensino Fundamental decorreu do incentivo às matrículas do Ensino Fundamental proporcionado pelo FUNDEF e da exigência da Promotora da Infância e da Adolescência para que o Município ampliasse o atendimento da Educação Infantil num curto espaço de tempo. O Plano Municipal de Combate à Desnutrição Materno Infantil/Pelo Direito à Infância²⁴ indicava, ainda em 2002 (quatro anos após a exigência da Promotora), que as creches do Município só absorviam 1,28% das crianças dessa faixa etária e

²⁴ Plano elaborado pelo Observatório de Políticas Urbanas e Gestão Municipal (IPPUR/UFRJ-FASE) .

que apenas 26,45% das crianças de quatro a cinco anos estavam matriculadas em pré-escolas, considerando as matrículas das escolas privadas.

O sistema de ensino do Município em questão não possuía vagas suficientes para atender a toda a demanda de matrículas das crianças de seis anos de idade provenientes das creches municipais e as que se encontravam fora da escola. Dessa forma, não foi possível atender a toda a procura por vagas para as crianças dessa faixa etária. Vale ressaltar que, por conta desse contexto, no ano de 2001 o Município comprou vagas para 600 alunos em escolas da rede privada, a fim de garantir escola para todos²⁵ É importante destacar que as matrículas em escolas privadas, ainda que financiadas pelo Município, não são consideradas para efeito do cálculo do FUNDEF, embora possam ser custeadas por ele.

Segundo Davies (2002), pela lógica de redistribuição dos recursos com base no número de matrículas existentes, o FUNDEF pode levar ao enfraquecimento e a desarticulação do sistema de ensino, uma vez que as matrículas da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio não são consideradas na distribuição do FUNDEF. O referido autor afirma que, segundo a avaliação divulgada pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME no ano de 1999, houve uma diminuição da oferta de vagas na Educação Infantil por causa do FUNDEF, o que não se deveu somente à absorção de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Diante da análise do processo de inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de São João de Meriti, porém, pode-se concluir que a argumentação de Davies (2002) de que haveria desarticulação entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil e que esta segunda seria enfraquecida com a implantação do FUNDEF nos sistemas de ensino não

²⁵ Compromisso de campanha do Prefeito.

ocorreu neste Município, uma vez que o número de matrículas na Educação Infantil da rede municipal aumentou consideravelmente.²⁶

A redução progressiva no número de matrículas do Ensino Fundamental na rede estadual de São João de Meriti também foi ocasionada pela municipalização do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Ela foi acompanhada por aumento no quadro de docentes, com melhora do rateio de alunos por professor. A rede estadual tinha, antes de 1998, em média, 34,2 alunos por sala de aula no primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e 40,2 no segundo segmento (5ª à 8ª série).²⁷

Especificamente em relação à rede estadual, que teve 39% dos alunos matriculados em 2004, o quadro que se apresenta é o seguinte:

Quadro 6

Ensino fundamental da rede estadual em São João de Meriti

Ano	Nº de Unidades	Nº de Professores	Nº de Matrículas	Rateio aluno/professor no Município	Rateio aluno/Professor no Estado
98	50	1.140	33.717	30	22
99	46	1.207	33.948	28	22
00	46	1.260	32.225	26	20
01	46	1.304	31.158	24	19
02	46	1.333	31.220	23	18
03	46	1.239	29.030	23	19
04	46	1250	29.478	23	18

Fonte: Fundação CIDE

Embora a Lei nº 9.424 não mencione explicitamente a municipalização, autoridades e estudiosos têm interpretado o § 9º do seu artigo 3º – transcrito abaixo – como permissão ou incentivo à transferência de escolas estaduais para prefeituras (Davies, 2002).

²⁶ Observar quadro de matrículas da Educação Infantil na rede municipal de ensino (Quadro.4, p.81).

²⁷ Dado da Fundação CIDE, disponível em <http://www.cide.rj.gov.br/index.htm>

“Os Estados e os respectivos Municípios poderão, nos termos da Constituição Federal, celebrar convênios para transferência de alunos, recursos humanos, materiais e encargos financeiros nos quais estará prevista a transferência imediata de recursos do fundo correspondentes ao número das matrículas que o Estado e o Município assumir.”

Também o Inciso II do artigo 8º da Lei nº 9.394/96 – LDB estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

Considerando que o número de unidades escolares municipais era insuficiente para atender a toda a demanda por Educação Infantil e pelo primeiro segmento do Ensino Fundamental, foram municipalizadas, em 1999, sete escolas estaduais, dentre elas quatro CIEPs e três pré-escolas. Na rede municipal, com 35% do volume de matrículas em 2004, os dados seguem na tabela a seguir:

Quadro 7
Ensino fundamental da rede municipal

Ano	Nº de Unidades	Nº de Professores	Nº de Matrículas	Rateio aluno/professor no Município	Rateio aluno/Professor no Estado
98	33	662	18.585	28	23
99	37	814	26.043	32	23
00	38	885	28.048	32	22
01	38	759	22.016	29	22
02	39	788	23.442	30	22
03	39	902	27.967	31	21
04	43	928	27.448	29	18

Fonte: Fundação CIDE

O quadro apresentado demonstra um aumento progressivo no número matrículas da rede municipal, não acompanhado proporcionalmente pelo aumento do número de professores.

Como já foi dito, nos anos de 2001 e 2002 as matrículas dos alunos do curso noturno deixaram de ser indicadas no censo escolar como matrículas do Ensino Fundamental, passando a ser indicadas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Na definição das matrículas consideradas para redistribuição dos recursos do FUNDEF, a Emenda nº 14, no artigo 60, § 2º, leva em conta todas as matrículas do Ensino Fundamental (que abrange tanto o Regular como o Supletivo/EJA):

Art. 60, 2º §: “O Fundo referido no parágrafo anterior será constituído por, pelo menos, 15% dos recursos a que se referem o art. 155, inciso II; 158, inciso IV; e 159, inciso I, alíneas a e b; e inciso II da Constituição Federal, e será distribuído entre cada estado e seus municípios, proporcionalmente ao número de alunos nas respectivas redes de Ensino Fundamental.”

A Lei nº 9.424, Lei do FUNDEF em seu artigo 2º, parece restringi-las ao Ensino Fundamental Regular, contradizendo, assim, a Emenda nº 14. O inciso II, prevendo as matrículas do EJA e do Supletivo, foi vetado pelo Presidente: “Art. 2º, § 1º, inciso II: “VETADO [as matrículas do Ensino Fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos na função de suplência]”

Segundo relato de profissionais que atuaram entre os anos de 1998 e 2000, período em que o ensino regular noturno com proposta de aceleração de aprendizagem esteve vigente, a evasão escolar começou a crescer drasticamente, apesar de todos os esforços dos profissionais envolvidos. Nessa proposta de ensino havia a possibilidade de os alunos avançarem nas séries, podendo cumprir todo o Ensino Fundamental em até quatro anos. A diferença entre a matrícula

inicial e a final atingia a 60%.²⁸ Esse percentual indicava que o sistema municipal não estava cumprindo a exigência da Lei nº 9.394, da universalização do ensino. Em 17/10/2000, por meio da Portaria nº 10.63/2000, da Secretaria Municipal de Educação, e do Parecer nº 035/2000 do Conselho Municipal de Educação, foi autorizado e regularizado o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos nas unidades escolares do sistema municipal de ensino. No início de 2001, a Resolução nº 05/2001 dispôs sobre a organização e o critério de avaliação para essa nova modalidade de ensino, embasada na Deliberação nº 259/CEE/RJ/00, que fixava normas para o funcionamento de cursos da Educação de Jovens e Adultos.

No censo escolar de 2001, as matrículas de aproximadamente 5.000 alunos do curso noturno foram indicadas no campo referente à Educação de Jovens e Adultos. Essa indicação ocasionou uma diminuição nos recursos do FUNDEF de aproximadamente R\$ 400.000,00 no ano seguinte. O valor per capita do FUNDEF estava em torno de R\$ 800,00 (para o primeiro segmento do Ensino Fundamental) e de R\$ 900,00 (para o segundo segmento Ensino Fundamental). Para que esse recurso retornasse à conta do FUNDEF do Município, as matrículas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos foram novamente incluídas no Ensino Fundamental no ano de 2003.

A Proposta de Ação Político-Pedagógica do Município de São João de Meriti ressaltava que a Lei nº 9.394/96 reconhecia o direito de todos à escolarização mesmo aqueles que não tiveram acesso na idade própria, e que, a partir desse reconhecimento, o sistema educacional procurava atender, por meio do curso noturno, à crescente demanda provocada pelas exigências do tempo atual. Na mesma medida, procurava evitar que os jovens e adultos matriculados no curso noturno abandonassem a escola, com o acompanhamento direto do desenvolvimento das

²⁸ Levantamento estatístico realizado ao final de cada ano pela Secretaria Municipal de Educação.

turmas e a atualização e capacitação dos profissionais envolvidos neste trabalho (SEMEar, 1998, p.58).

Oferecer a Educação de Jovens e Adultos, atendendo às peculiaridades dessa clientela no ensino regular no turno, não é uma tarefa simples. A Lei nº 9.394/96 – LDB estabelece os critérios que caracterizam o Ensino Fundamental regular; e o principal deles refere-se à carga horária. O artigo 34 estabelece que a jornada escolar no Ensino Fundamental regular inclui pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. Considerando que, provavelmente, a clientela do ensino noturno seja constituída, na sua maioria, de trabalhadores, dificilmente esses alunos conseguirão chegar à sala de aula às 18 horas e lá permanecer até as 22 horas ou mais, se for incluído o tempo do intervalo.

Quando no artigo 37 a mesma Lei trata da Educação de Jovens e Adultos, ela estabelece que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular oportunidades educacionais – consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho –, mediante cursos e exames. Portanto, ela não só assegura a oferta de oportunidades à população de jovens e adultos situados fora da idade escolar (idade própria), mas também estabelece uma abordagem pedagógica, incluindo conteúdos, metodologias, tipologias de organização e processos de avaliação diferenciados daqueles dos alunos que se acham na escola na idade própria.

Conciliar as exigências legais para o Ensino Fundamental regular com as necessidades dessa modalidade de ensino é um desafio para qualquer sistema de ensino. Mesmo com toda preocupação e atenção pedagógica, a Educação de Jovens e Adultos, dada a sua especificidade, não consegue ser assistida conforme suas necessidades, mediante a configuração do Ensino Fundamental regular, estabelecida na Lei nº 9.394/96 – LDB. Existe a dificuldade de atender às

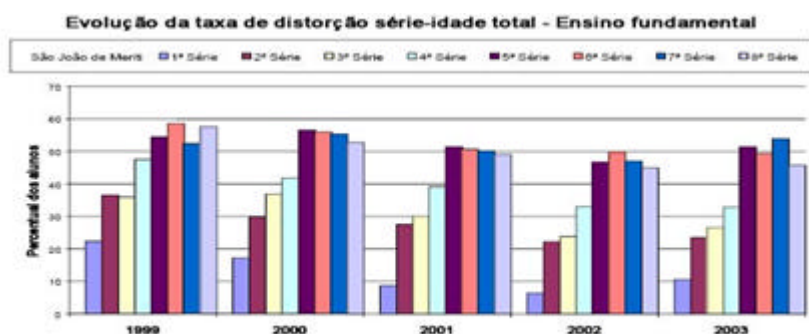
necessidades de uma clientela trabalhadora, desprovida de tempo, por meio de uma política própria de atendimento capaz de lhe conferir os meios adequados para a superação da escolarização que ocorreu de forma inadequada. No geral, trabalha-se com o mesmo currículo destinado a alunos de sete a quatorze anos que estudam na idade própria. Mesmo se considerarmos os casos do jovem e do adulto, basta lembrar as diferenças que existem e que requerem métodos de trabalhos específicos; e, portanto, neste caso, os argumentos de Davies (2002) são pertinentes.

Mesmo quando o número de matrículas aumentou significativamente, é preciso uma atitude de reserva com isso, porque a ânsia de muitos governantes em abocanhar uma maior fatia do FUNDEF os têm levado a “operar” o milagre da multiplicação de matrículas, fazendo com que em 1998 elas subissem muito mais do que a evolução média dos anos anteriores (...)

(...) Mesmo quando as matrículas representam alunos de carne e osso, é possível que estejam incluindo não só as do Ensino Fundamental (conforme previsto na EC 14) ou Ensino Fundamental regular (como estipula a Lei 9.424), mas também as de classes de alfabetização e do supletivo que foram magicamente transformadas em matrículas do Ensino Fundamental regular. É o que aconteceu na rede estadual e em muitas municipais do Rio de Janeiro em 1998. O inchaço das matrículas não é irregularidade apenas no Rio de Janeiro, mas também em outros Estados, segundo apurou a Subcomissão Especial do FUNDEF. (Davies, 2002, p. 25)

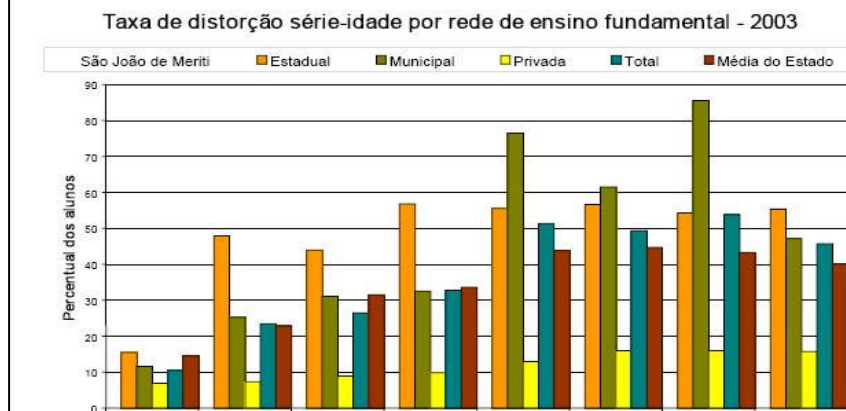
O indicador de distorção de série por idade que foi implementado desde 1999 permite verificar o percentual de estudantes com idade acima do adequado para a série em estudo. Os gráficos a seguir apresentam o nível médio de distorção série - idade entre os anos de 1999 e 2003, por rede escolar do Município em comparação com a média do Estado no ano de 2003. Quanto a esse indicador – relativo ao ano de 2004 –, será tratado no próximo capítulo, no momento da apresentação da pesquisa empírica.

Gráfico 9.3 Evolução de taxa distorção série idade no ensino fundamental



Fonte: Estudo Socioeconômico 2004- São João de Meriti- TCE- RJ

Gráfico 10.3 Taxas de distorção série-idade por redes de ensino

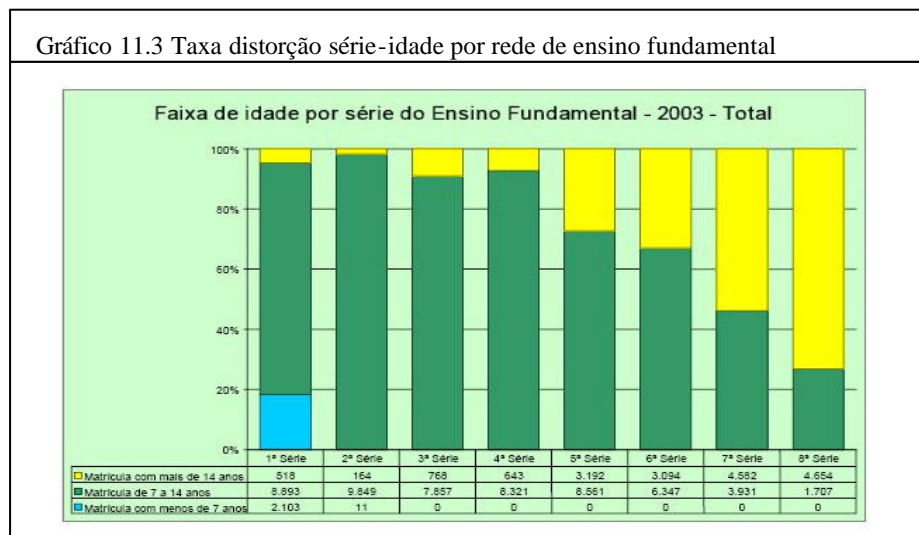


Fonte: Estudo Socioeconômico 2004- São João de Meriti- TCE- RJ

As taxas da 5ª série oscilaram, mas permaneceram altas durante todo o período. No ano de 2003 podem-se observar menores índices em todas as séries, com exceção da 7ª série, que apresentou um índice muito elevado.

A rede privada apresenta taxas inferiores às da rede pública, sendo a estadual aquela que apresenta maiores taxas no seqüencial das séries no primeiro segmento, enquanto a rede municipal apresenta as maiores taxas no segundo segmento. Com o processo de Municipalização do Ensino Fundamental – especificamente o primeiro segmento –, a rede municipal de ensino reduziu o atendimento do segundo segmento do Ensino Fundamental drasticamente e passou a atender a esse segmento no horário noturno, direcionado a Jovens e Adultos, o que pode explicar o alto índice de distorção série-idade nos anos finais do Ensino Fundamental. Apenas quatro unidades escolares mantiveram o atendimento ao segundo segmento do Ensino Fundamental no diurno. Entretanto, na 8ª série a rede estadual supera a rede municipal. Cabe, aqui, lembrar que, a partir do ano de 1999, a rede municipal de ensino implantou a organização em ciclos no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

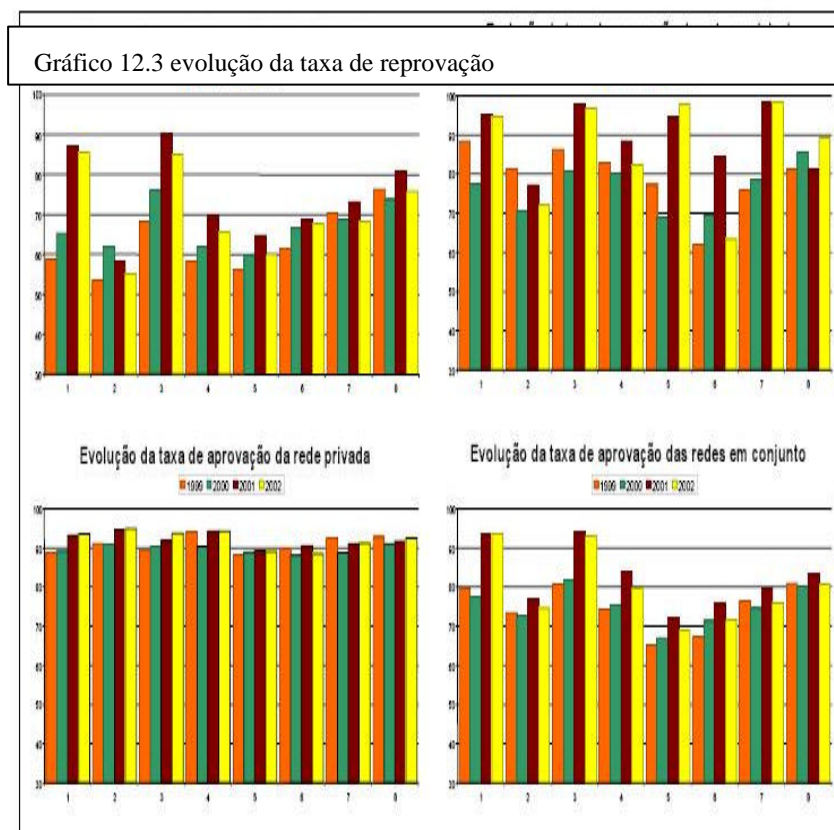
A decorrência principal da distorção série-idade é um elevado número de alunos matriculados que têm acima de 14 anos, como ilustra o gráfico a seguir:



Fonte: Estudo Socioeconômico 2004- São João de Meriti- TCE- RJ

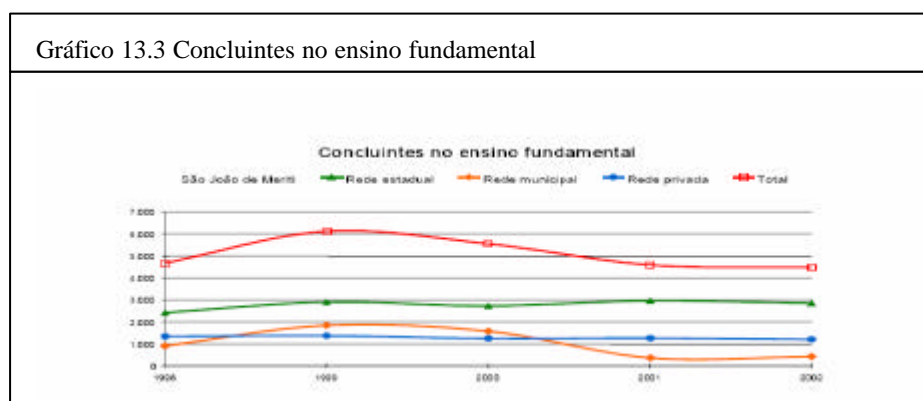
Embora haja um índice elevado de crianças na escola, não é possível deixar de apontar que o atraso escolar, a entrada tardia na escola e a repetência ainda são problemas graves a serem enfrentados.

O comparativo dos indicadores de aprovação por rede de ensino entre 1999 e 2003 apresentado é bastante ilustrativo, no qual se percebem os altos níveis de aprovação na rede privada e o baixo rendimento da rede pública.



Na rede municipal em que o Ensino Fundamental está organizado em ciclos, percebe-se uma equiparação entre os anos de 2001 e 2002, uma vez que os ciclos têm duração de dois anos (com exceção do ciclo 1, que tem duração de três anos) e que a retenção só acontece nos anos finais.

O gráfico a seguir apresenta o número de alunos que concluíram o curso fundamental no período de 1998 a 2002:



Fonte: Estudo Socioeconômico 2004 - São João de Meriti- TCE- RJ

Percebe-se, nesse gráfico, um retrocesso no número de concluintes do Ensino Fundamental da rede municipal. Novamente, esse dado se relaciona à municipalização do primeiro segmento do Ensino Fundamental, que fez com que os alunos matriculados no segundo segmento no diurno fossem transferidos progressivamente para a rede estadual à medida que suas escolas de origem encerravam esse tipo de atendimento. O gráfico, porém, demonstra também um aumento pouco significativo no número de concluintes da rede estadual, indicando que a retenção nos anos finais do Ensino Fundamental nessa rede continua ocorrendo.

3.4 Ensino Médio

O acesso à educação de jovens entre 15 e 17 anos no Ensino Médio cresceu de forma significativa. No Estado do Rio de Janeiro verifica-se que 36% dos jovens dessa faixa etária encontram-se freqüentando o ensino médio. Ainda é um percentual muito baixo, mas superior ao índice Brasil (33%), e vem evoluindo desde o final dos anos 90.

No ano de 2003, é importante salientar que 51% dos estudantes do Ensino Médio freqüentaram o turno da noite em São João de Meriti. Não há escolas municipais oferecendo o Ensino Médio. Especificamente a rede estadual é responsável pelo volume de matrículas, com 90% do total de 2003. O quadro que se apresenta é o seguinte:

Quadro 8
Ensino Médio no Estado do RJ e em São João de Meriti

Ano	Nº de Unidades	Nº de professores	Nº de matrículas	Rateio aluno/ professor no município	Rateio aluno/ professor da rede estadual no Estado
98	19	386	10.692	28	20
99	22	542	12.242	23	21
00	25	698	15.544	22	19
01	26	756	17.718	23	18
02	30	970	20.142	21	18
03	32	862	20250	23	20

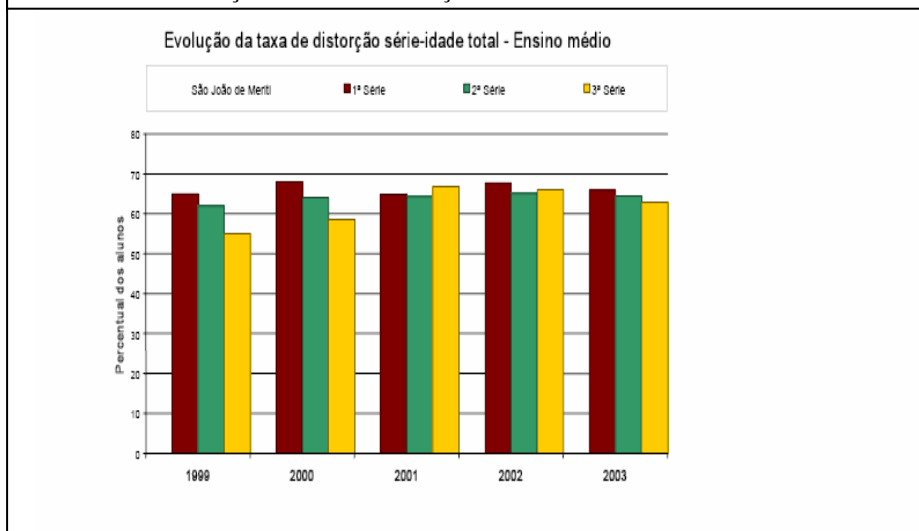
Fonte: Estudo Socioeconômico 2004 - São João de Meriti - TCE- RJ

Nota-se aumento no número de alunos do Ensino Médio em escolas do Estado, acompanhado por maior incremento no quadro de docentes, com melhora do rateio de alunos por professor, ainda superior ao observado no Estado.

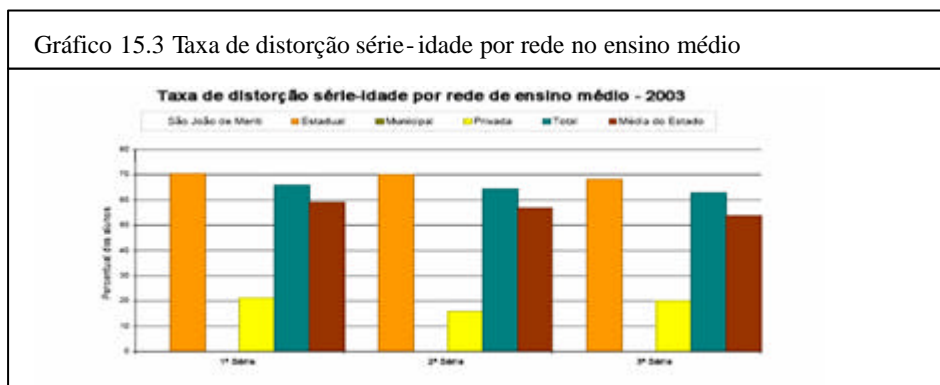
Esse aumento no número de matrículas também decorreu da municipalização do primeiro segmento do Ensino Fundamental. As vagas antes ocupadas por esse segmento foram disponibilizadas para o atendimento do Ensino Médio. O turno da noite é frequentado por 11.348 estudantes, 56% dos matriculados. A rede estadual no Município tem, em média, 43,8 alunos por sala de aula no Ensino Médio. Por causa do atraso escolar e da retenção, muitos jovens nessa faixa etária, que deveriam estar cursando o Ensino Médio, ainda estão no Ensino Fundamental, criando situações de inchaço no sistema escolar e exigindo maior investimento das organizações governamentais.

Os gráficos a seguir apresentam o nível médio de distorção por série entre 1999 e 2003 e a comparação de cada rede escolar do Município com a média do Estado no ano de 2003:

Gráfico 14.3 Evolução da taxa de distorção série-idade no ensino médio

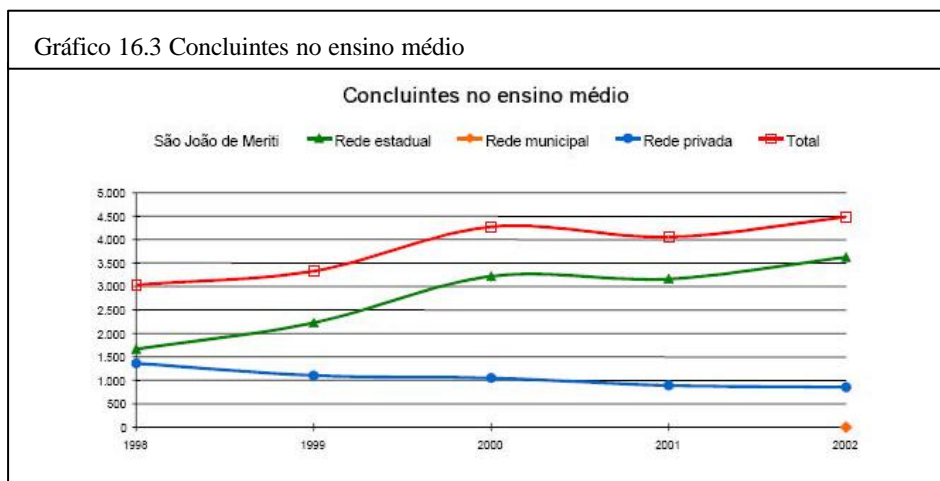


As taxas não apresentaram diminuição ou alteração significativa entre 1999 e 2003, permanecendo muito altas por todo o período.



Fonte: Estudo Socioeconômico 2004 - São João de Meriti - TCE- RJ

O gráfico seguinte apresenta o número de alunos que concluíram o curso no período de 1998 a 2002.



Fonte: Estudo Socioeconômico 2004 - São João de Meriti - TCE- RJ

Esse gráfico mostra um aumento significativo no número de concluintes da rede estadual enquanto que na rede privada esse número retrocede. Uma das hipóteses seria o empobrecimento da população, que não consegue custear as mensalidades escolares da rede privada de ensino, transferindo-se para a rede pública estadual em decorrência do aumento de vagas oferecidas.

De acordo com o Estudo Socioeconômico de 2004 do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, a rede municipal de São João de Meriti teve 50% de aumento no número de estudantes e acréscimo de 36% no quantitativo de professores até 2003. Ressaltam-se os entraves da 1ª, da 5ª e da 8ª séries.

A taxa de concluintes no Ensino Fundamental na rede municipal decaiu 53% em cinco anos, devido à municipalização do primeiro segmento, que ocasionou a transferência dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental para as escolas da rede estadual. Mas numa contagem final a rede municipal de educação de São João de Meriti atende, hoje, a um número bem maior de alunos do que em 1998.

Subsistem condições educacionais desfavoráveis, como 77% de distorção série-idade na 5ª série e 47% na 8ª série da rede local, contra 44% e 40%, respectivamente, na média do Estado. A questão da distorção série-idade nos anos finais do Ensino Fundamental decorre também do fato de a maioria das escolas municipais só oferecerem essa modalidade de ensino no curso noturno destinado aos jovens e adultos.

O perfil municipal na educação acentua as desigualdades regionais e afeta o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH do Estado, que também abrange as variáveis saúde e renda da população. Há forte correlação entre anos de estudo e classe de rendimento mensal das pessoas. Em São João de Meriti, 58% da população não tem o Ensino Fundamental completo e 66% não tem rendimento ou recebe até três salários mínimos.

De acordo com os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, 55% dos alunos da 4ª série não compreendem a idéia principal de um texto simples. O indicador nacional de Analfabetismo Funcional indica que 74% dos brasileiros adultos estão nessa condição. O Brasil ficou em último lugar no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – Pisa 2005,²⁹ e 32% das crianças não conseguem passar para o segundo ano do Ensino Fundamental.³⁰

Em São João de Meriti, a despeito das oscilações e idiosincrasias do sistema, pode-se perceber um tendencial aumento dos níveis de escolarização e permanência das crianças e jovens na escola. O nível de ensino que mais cresceu foi na Educação Infantil. Entretanto, sobre a permanência dos alunos na escola e o insucesso escolar que os acompanha cabe lembrar Bourdieu, quando afirma que:

... o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração. A instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma. (2004, p. 221).

²⁹ Avaliação internacional que mede a capacidade de leitura em 32 países

³⁰ Fonte: Base de dados Pisa, disponível na internet <http://www.pisa.oecd.org/>.

CAPÍTULO 4

AS MUDANÇAS A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS: MATRÍCULAS, EVASÃO, REPETÊNCIA E DISTORÇÃO SÉRIE-IDADE

Este capítulo apresenta a pesquisa realizada no Município fluminense de São João de Meriti que, com uma rede de 51 unidades escolares, organizou em ciclos, a partir de 1998, o Ensino Fundamental com nove anos de duração. Nele são analisados alguns elementos relativos ao funcionamento consecutivo, por sete anos, do sistema de ciclos nas escolas do Município, tais como: o ingresso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos; a formação continuada dos professores e a prática pedagógica no 1º Segmento do Ensino Fundamental. A pesquisa de campo ocorreu entre os meses de abril e outubro de 2005.

Num primeiro momento foram consultados documentos oficiais, como: pareceres do Conselho Municipal de Educação; resoluções e levantamentos estatísticos da Secretaria Municipal de Educação; Censo Escolar; dados estatísticos oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e do Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro – Fundação CIDE.

Num segundo momento foi realizado o estudo exploratório em cinco escolas da Rede Municipal de Ensino de São João de Meriti – uma por distrito – objetivando-se visualizar as mudanças propostas e/ou ocorridas no sistema no período de vigência dos ciclos e estabelecer possíveis relações. As escolas estão identificadas como Escolas 1, 2, 3, 4 e 5. Em todas elas foram feitas observações de suas rotinas diárias, entrevistas com as equipes pedagógicas (diretor,

orientador educacional e orientador pedagógico) e foram aplicados questionários aos professores, quatro por escola.

4.1 Perfil das Cinco Escolas da Amostra

As escolas estudadas situam-se em bairros da periferia e apresentam as seguintes características relativas a infra-estrutura:

Quadro 9
Perfil das escolas da amostra

ESCOLAS	Nº ALUNOS	Nº TURMAS	Nº TURNOS	QUADRA	SALA DE VÍDEO/LEITURA	REFEITÓRIO/MERENDA
1	540	14	2	SIM	NÃO/NÃO	NÃO/SIM
2	302	8	2	NÃO	NÃO/NÃO	SIM/SIM
3	521	10	2	NÃO	NÃO/NÃO	NÃO/SIM
4	570	17	3	NÃO	NÃO/NÃO	NÃO/SIM
5	576	24	3	SIM	NÃO/NÃO	NÃO/SIM

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti

O número de turmas nas escolas da amostra variava de acordo com o número de salas de aula e turnos. A menor escola possuía oito turmas, enquanto a maior, 24 funcionando em três turnos diurnos e com Ensino Fundamental Regular Noturno. Segundo as entrevistas, o número de turnos era estabelecido pela demanda por vagas e pela pressão da comunidade. Em determinados bairros não existem escolas públicas suficientes para atender a toda a necessidade da região, obrigando ao funcionamento do turno intermediário. As turmas do Ciclo 1 têm, em média, 35 alunos, e as do Ciclo 2 possuem, em média, 40 alunos.

Entre as várias dificuldades apontadas para a prática do sistema de ciclos os profissionais apontaram a falta de recursos materiais e físicos (área livre, salas de aula, equipamentos,

materiais didáticos, mobiliários e organização espacial adequada ao atendimento individualizado a grupos de alunos), além do número excessivo de turnos e de alunos em turmas. A Escola 5 apresenta a menor média de alunos por turma (24 alunos). Isso não significa, porém, que todas as turmas possuam poucos alunos em sala de aula. Três turmas do 1º Ano do Ciclo 1 são atendidas numa sala bem pequena, que só comporta 20 alunos, não tendo espaço para circulação das crianças e do professor (essa sala funciona em três turnos). As turmas do curso noturno são as que possuem o menor número de alunos em turma, fazendo com que a média por turma na escola diminua.

Das cinco escolas pesquisadas, quatro não possuíam refeitório (as crianças merendavam em uma área coberta adaptada para esse fim); três necessitavam de reformas urgentes – escolas que foram aumentadas por conta da demanda por vagas sem planejamento, sem espaço satisfatório, com salas pequenas, escuras e sem ventilação natural; três não possuíam quadra para prática de esportes ou recreação; nenhuma das cinco escolas tinha professor de educação física; nenhuma possuía biblioteca ou sala de leitura e/ou multimídia. A falta de espaço físico para salas alternativas (salas de apoio, multimídia, sala de leitura, sala de vídeo, etc) é comum a todas as escolas pesquisadas.

Todas as escolas da amostra possuíam Orientador Pedagógico e Educacional. Todas as Diretoras possuíam o curso de Pedagogia com Especialização em Gestão Escolar. O curso de Gestão foi promovido pelo Município após 1998 para os Diretores que possuísem curso superior e que não fossem habilitados em Administração Escolar, visando cumprir um dos critérios estabelecidos pelo Conselho Municipal de Educação para o exercício dessa função nas escolas

municipais.³¹ Todas as Diretoras tinham mais de 25 anos no magistério, enquanto o tempo na função de direção variava entre 7 e 30 anos.

Para investigar possíveis mudanças nos índices de desempenho dos alunos do 2º ano do Ciclo 2 (correspondente ao 5º ano de escolaridade, ou último ano do 1º segmento do Ensino Fundamental no regime seriado), após a implantação da política de ciclos em São João de Meriti, foram levantados e correlacionados dados obtidos nas cinco escolas investigadas sobre o desempenho dos alunos nos anos de 1998 e 2004. Para isso, foram utilizadas as Atas de Resultados Finais da antiga 4ª Série e do 2º ano do Ciclo 2.

Complementarmente, para a construção de quadros de evolução dos índices de matrícula, evasão escolar e distorção série-idade, buscamos o censo escolar relativo a 1998 nas 5 escolas da amostra, mas em duas delas não foi possível, por não terem sido localizados. Segundo a secretária de uma das escolas, por já terem se passado mais de cinco anos, o documento provavelmente já teria sido incinerado. Na Secretaria Municipal de Educação também não foi possível localizá-los, porque, no momento da pesquisa o arquivo geral estava sendo transferido para outro local, impedindo o acesso e a consulta. Nos levantamentos estatísticos do ano de 1998 da Secretaria Municipal de Educação, entre os itens pesquisados o único disponibilizado por escola é o índice de retenção escolar. Com isso, a abordagem comparativa relacionada aos outros índices ficou limitada a três das cinco escolas da amostra.

As observações, entrevistas e questionários procuraram captar: o perfil da escola; a interferência dos ciclos no trabalho pedagógico; o ingresso, a permanência e o sucesso escolar do aluno; a formação continuada e a prática pedagógica do professor. As cinco escolas focalizadas

³¹ O Conselho Municipal de Educação estabeleceu como um dos critérios para a atuação na função de diretor de Escola Municipal o profissional que fosse habilitado em Administração Escolar ou possuísse Especialização em Gestão Escolar.

foram selecionadas pelo fato de suas direções terem permanecido as mesmas durante todo o período pesquisado. Esse critério visava afastar a possibilidade de grandes rupturas ou crises intra-escolares que pudessem interferir nos resultados obtidos. Com o objetivo de orientar a investigação sobre os efeitos da implantação dos ciclos na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São João de Meriti, traçamos, como roteiro de trabalho, as seguintes indagações:

- Que relações podem ser estabelecidas entre a evolução do número de matrículas do 1º Segmento do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Educação de São João de Meriti e o sistema de ciclos?
- Em que medida houve mudança nos índices de aproveitamento, de evasão escolar e de distorção série-idade?
- Que efeitos podem ser percebidos na organização do trabalho pedagógico das escolas?
- Que mudanças ocorreram na formação continuada dos professores da Rede de Ensino Municipal de São João de Meriti?

4.2 O Processo de Implantação dos Ciclos.

A implantação da organização escolar em ciclos iniciou-se no ano de 1998, por meio do lançamento da Proposta de Ação Político-Pedagógica “SEMEar”. Naquele ano o sistema municipal de ensino era composto por quarenta e uma unidades escolares, atendendo à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

A SEMEar apresentava uma proposta de organização curricular em torno de Eixos Temáticos e do Ciclo Básico de Alfabetização, que incorporava a Classe de Alfabetização ao Ensino Fundamental, inserindo-a num bloco de continuidade com a 1ª e a 2ª séries, sem previsão

de retenção na passagem de um ano para outro. A proposta tinha como princípios a rejeição à cultura da repetência e a implementação da cultura de sucesso. (SEMEar, 1998, p.41)

No ano 2000, por meio do Parecer nº 11/00, do Conselho Municipal de Educação, a organização escolar em ciclos foi inserida no Regimento Escolar Único das Unidades Escolares Municipais e estendida ao 2º Segmento do Ensino Fundamental. Segundo esse Parecer, a proposta estava “norteadada pelo sucesso da nova estrutura organizacional, comprovada através de acompanhamento e avaliação sistemáticos do rendimento escolar do alunado meritiense”. O Parecer estabelecia, ainda, que na nova estrutura a organização da escola em ciclos permitiria compensar a pressão do tempo, que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. A retenção, se necessária, ocorreria apenas na passagem de um ciclo para o outro. Os ciclos ficaram assim organizados:

- Ciclo 1 (6 a 8 anos) – agrupadas as antigas Classe de Alfabetização, 1ª e 2ª séries;
- Ciclo 2 (9 e 10 anos) – agrupadas as antigas 3ª e 4ª séries;
- Ciclo 3 (11 e 12 anos) – agrupadas as antigas 5ª e 6ª séries;
- Ciclo 4 (13 e 14 anos) – agrupadas as antigas 7ª e 8ª séries.

Enquanto política educacional, a Proposta de Ação Político-Pedagógica SEMEar pretendia implementar a cultura do sucesso, afirmando a democratização da escola, com garantia de acesso, permanência e sucesso de toda criança (1998, p. 41). Afirmava, ainda, a possibilidade de aprendizagem do ser humano e a impropriedade da segmentação e rigidez do ensino. Entendia o processo de ensino conduzido pelo professor como elemento de uma relação triangular em que

os outros vértices seriam o processo de aprendizagem dos alunos enquanto sujeitos e o conhecimento do objeto a ser apreendido.

O quadro abaixo apresenta as principais mudanças na estruturação do sistema entre os anos de 1998 e 2004:

Quadro 10
O Sistema municipal de ensino no ano de 1998 e no ano de 2004

UNIDADES DE ENSINO	ANO DE 1998		ANO DE 2004	
	ATENDIMENTO	Nº DE UE'S	ATENDIMENTO	Nº DE UE'S
Creches	2 a 6 anos	04	2 a 5 anos	08
Creche Conveniada	0 a 6 anos	01	0 a 5 anos	01
Educação Infantil	X	X	4 a 5 anos	05
Pré-Escola				
Escolas de E.F	Ciclo Básico a 4ª série	23	1º Segmento	33
Escolas de E.F.	Ciclo Básico a 8ª série	10	1º e 2º Segmento (a partir de 6 anos)	02
Escolas de E. F.	5ª a 8ª série	01	X	X
Escolas Conveniadas	Ciclo Básico a 4ª série	02	1º Segmento	02
TOTAL		41		51

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti

Entre os anos de 1998 e 2004 houve um acréscimo de 10 unidades escolares na rede municipal de ensino. Observa-se que foram criadas quatro novas creches e cinco pré-escolas. Já no Ensino Fundamental uma nova escola foi criada e quatro prédios de escolas privadas desativadas foram alugados próximos a escolas municipais, transformado-se em anexos. Embora a municipalização tivesse como principal objetivo ampliar o atendimento ao 1º Segmento do Ensino Fundamental, a Educação Infantil foi nível mais beneficiado.

É importante ressaltar que a municipalização não ocorre apenas no âmbito técnico, mas numa negociação política que abrange várias esferas. Nessa negociação não tomam parte apenas os dirigentes dos governos envolvidos, mas também políticos, diretores de escolas, professores, alunos e comunidades locais. Numa negociação desse porte, na maioria das vezes, não é considerada a lógica do processo, isto é, as reais demandas por níveis de ensino em cada região. No caso de São João de Meriti, os CIEPs municipalizados encontravam-se situados onde já existiam escolas municipais e pouca demanda para o 1º Segmento do Ensino Fundamental. Tornou-se necessário, portanto, reorganizar o sistema municipal de ensino. Nessas localidades, os prédios das antigas escolas municipais passaram a atender à Educação Infantil (foram transformados em creches e pré-escolas) e os alunos matriculados no Ensino Fundamental foram transferidos para os CIEPs municipalizados. Isso acarretou aumento no número de matrículas, mas não no número de unidades escolares.

O quadro mostra, também, que em 2004 apenas duas Escolas atendiam ao 2º Segmento do Ensino Fundamental, demonstrando que a rede estadual gradativamente passou a assumir a responsabilidade pelo atendimento desse segmento e do Ensino Médio.

Segundo Davies (2002), provavelmente um dos maiores problemas da municipalização é que ela não significa a criação de novas vagas para as crianças e adolescentes que estão fora da escola, mas apenas a transferência de matrículas da rede estadual para a municipal, não conduzindo, pois, à universalização do Ensino Fundamental.

4.3 Matrículas

O número de matrículas no 1º Segmento do Ensino Fundamental, entre os anos 1998 e 2004 aumentou consideravelmente. Isso se deu principalmente em decorrência da municipalização do 1º segmento do Ensino Fundamental, estimulado pelo advento do FUNDEF e

pelo ingresso das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. É necessário destacar que no período enfocado, sete unidades escolares que atendiam ao Ensino Fundamental foram ampliadas; uma nova unidade escolar foi construída e inaugurada e quatro prédios de escolas privadas desativadas foram alugados³² pelo Município, para atender a toda a demanda por matrículas. O FUNDEF e os convênios firmados entre o município e o FNDE para reformas e ampliações de prédios escolares possibilitaram essas ações.

Quadro 11

Dados gerais do Município levantados no 1º segmento do Ensino Fundamental na rede municipal de São João de Meriti nos anos de 1998 e 2004:

	ANO DE 1998	ANO DE 2004
MATRÍCULA	13.844	20.425
EVASÃO	3,7%	3,2 %
RETENÇÃO	7,1%	10,1 %
DISTORÇÃO SÉRIE IDADE	39,5%	22%

Fonte: Fundação CIDE/ Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti

Os dados obtidos na Fundação Cide mostram que em 2004 estavam matriculados 22.652 alunos na faixa etária dos 6 aos 14 anos em todo o Ensino Fundamental, portanto, mais 6.999 matrículas, significando um aumento percentual de 47% em relação ao ano de 1998. Mostra, ainda, que duas mil e oitenta e cinco dessas matrículas são relativas às crianças de 6 anos de idade, isto é, 10,2% das matrículas de todo o Ensino Fundamental. Até o ano de 1998 o Município garantia escola para crianças a partir dos sete anos de idade. As crianças na faixa etária dos seis anos estavam matriculadas apenas nas creches municipais (105 em 1998) e em poucas

³² Esses prédios passaram a funcionar como anexos de escolas municipais já criadas.

escolas que possuíam vagas na 1ª série (após o atendimento de todas as crianças com sete anos ou mais). A organização do Ensino Fundamental em ciclos com nove anos de duração e a municipalização do 1º segmento legitimaram e incrementaram essas matrículas.

Os dados obtidos no Censo Escolar 98/2004 de três das cinco escolas da amostra estão coerentes com os percentuais indicados nos dados gerais do Município, ou seja, o aumento de 30% no número total de matrículas, sendo que 10% refere-se às crianças na faixa etária de seis anos (167 matriculadas nessas escolas em 2004).

Quadro 12

Dados gerais levantados em três escolas da amostra, de 1º segmento do Ensino Fundamental de 1998 e 2004

Escolas 1, 4 e 5	ANO DE 1998	ANO DE 2004
Nº de MATRÍCULAS	1.275	1.667
EVASÃO	2,2%	1,4%
DISTORÇÃO SÉRIE - IDADE	60,7 %	30%

Fonte: Censo Escolar 1998 e 2004

4.4 Evasão Escolar

O índice de evasão escolar diminuiu após sete anos de implantação dos ciclos, mas não foi uma alteração significativa. Os dados estatísticos indicam uma pequena redução, com exceção do 3º ano do Ciclo 1 (ano em que ocorre a primeira retenção), em que houve aumento.

Quadro 13

Índice de evasão por série e ciclos no 1º segmento do Ensino Fundamental na rede municipal de São João de Meriti

SÉRIES/ CICLOS	1998	2004
C. A / 1º ANO DO CICLO 1	Não havia	4,5
1ª S / 2º ANO DO CICLO 1	4,6	3,7
2ª S / 3º ANO DO CICLO 1	2,8	3,2
3ª S / 1º ANO DO CICLO 2	2,5	1,9
4ª S / 2º ANO DO CICLO 2	4,2	2,8
MÉDIA GERAL	3,5	3,2

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti

Nas entrevistas e questionários realizados nas cinco escolas selecionadas foi relatado que programas assistenciais como Cheque Cidadão, Bolsa Família, FICAI – Ficha do Aluno Infrequente³³ (promovido pela Promotoria da Infância e da Juventude de São João de Meriti) e o trabalho interno desenvolvido na escola por meio da Orientação Educacional contribuíram para que a evasão diminuísse. A maioria dos profissionais entrevistados discorda que o motivo da evasão escolar seja a retenção e acredita que a evasão ainda aconteça por problemas de ordem social que continuam ocorrendo mesmo depois da implantação dos ciclos. Ainda segundo eles, situações como mudança constante de endereço por motivo de separação conflituosa de pais, questões de violência na comunidade e problemas de saúde dos alunos são comuns e constantes nas escolas públicas da rede municipal de São João de Meriti. Muitos acreditam que, pelo fato de a retenção só acontecer nos anos finais dos ciclos, não existe preocupação por parte dos

³³ Nesse programa os responsáveis pelos alunos com mais de 10 faltas consecutivas são informados da ausência do filho, por correio e convidados a comparecer à escola. Caso não compareçam, recebem a visita em casa de uma equipe da Secretaria de Educação, estando sujeitos, caso o aluno não retorne à escola, a serem intimados a comparecer à Promotoria da Infância e da Juventude.

responsáveis com a assiduidade das crianças nos anos iniciais. Assim, tanto a retenção como a evasão escolar continuam ocorrendo na passagem de um ciclo para outro.

“O sistema de ciclos só faz a evasão ir para os anos de retenção, antes ocorria do aluno ficar retido numa série específica e hoje ele fica nos anos de retenção.”

(Escola 3 – Professora entrevistada).

Os índices de evasão levantados (pelo censo escolar) em três escolas da amostra acompanham o percentual geral da rede municipal. Houve uma pequena redução nesse índice em todas elas. Mas ainda que esse índice tenha diminuído, é interessante observar que nos três anos iniciais esse índice é maior, demonstrando que a retenção tem relação com a evasão escolar, embora os professores entrevistados não acreditem.

Quadro 14

Índice de evasão por série e ciclos no 1º segmento do Ensino Fundamental em três escolas da amostra

ESCOLAS	ANO DE 1998					ANO DE 2004		
	1ª	2ª	3ª	4ª	TOTAL	CICLO 1	CICLO 2	TOTAL
1	2	0	3	0	5	4	2	6
4	12	2	7		21	3	3	6
5	0	0	1	3	4	11	0	11
MÉDIA %	3,9	0,6	3,4	1,0	2,3	1,8	0,7	1,3

Fonte: Censo Escolar 1998 e 2004

Cada escola construiu uma estratégia própria para combater as faltas freqüentes dos alunos. O aluno faltoso é, em geral, o aluno que acaba por abandonar a escola. Daí a preocupação dos professores com o aluno ‘infreqüente’. Numa das visitas de campo encontraram-se mães que

tinham sido convidadas pela equipe pedagógica para conversar sobre as faltas freqüentes dos filhos. A Diretora estava tratando de um caso específico em que o aluno faltoso apresentou atestado médico para justificar sua ausência às aulas, mas foi encontrado pela própria Diretora vendendo legumes na rua. Nessa mesma escola os alunos faltosos eram acompanhados por meio de fichas de freqüência, monitoradas por um colega de turma também faltoso, que se comprometia a controlar a presença e a ajudar o companheiro com os trabalhos de aula. A cada mês essa ficha era trocada, de forma que havia revezamento entre eles, e todos eram acompanhados simultaneamente e estimulados a prosseguir com os estudos. A orientadora educacional dessa escola relatou que essa estratégia estava trazendo bons resultados, que as faltas estavam diminuindo e que isso ajudava também na melhoria da auto-estima das crianças e adolescentes com esse tipo de problema. Fica claro pelos depoimentos que as faltas estão associadas aos problemas de aprendizagem e à distorção série-idade. São justamente as crianças e adolescentes com idade superior à média da turma e com dificuldade de aprendizagem que possuem grande número de faltas, demonstrando pouca expectativa quanto ao sucesso escolar:

“Houve diminuição no índice de evasão, pois o aluno passou a ter possibilidades maiores no processo ensino-aprendizagem após a implantação dos ciclos, favorecendo também a diminuição de alunos com elevado índice de repetência.”

(Escola 2 – Professora Entrevistada)

“Com o ciclo existe o incentivo para que a criança permaneça na escola. Na seriação havia a questão da evasão, porque havia a retenção. O aluno ficava retido um ano, dois anos, três anos e acabava abandonando a escola. O grupo de alunos adultos que temos no noturno é resultado disso, por ficar retido vários anos, desistia-se da escola quando criança.”

(Orientadora Pedagógica Escola 5)

4.5 Retenção

O sistema de ciclos em São João de Meriti não assume radicalmente a idéia da não retenção, como já foi explicado antes. Trata-se de um “ciclo de aprendizagem”, que propõe um alongamento dos prazos, uma espécie de oportunidade a mais para alunos e professores resolverem suas dificuldades. Entretanto, fica evidente pelos depoimentos e observações nas escolas que não foram estruturados esquemas alternativos eficientes para o enfrentamento dos casos de fracasso renitente.

Quadro 15

Retenção por série e ciclos no 1º segmento do Ensino Fundamental na rede municipal de São João de Meriti

SÉRIES/ CICLOS	1998	2004
C. A / 1º ANO DO CICLO 1	Não havia	Não há
1ª S / 2º ANO DO CICLO 1	0%	Não há
2ª S / 3º ANO DO CICLO 1	12,4%	27 %
3ª S / 1º ANO DO CICLO 2	10,3%	0%
4ª S / 2º ANO DO CICLO 2	6%	16%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti

No sistema de seriação que existiu até o ano de 1998 não havia retenção na 1ª série. A reprovação só acontecia a partir da 2ª série, quando ocorria o primeiro processo seletivo. Os dados demonstram que em 2004 esse índice é ainda maior no sistema de ciclos, embora a maioria dos professores entrevistados se expresse em suas declarações como se nos ciclos em São João de Meriti não existisse retenção.

“... Nunca trabalhei com outro sistema, mas percebo com minha experiência, que a aprovação automática dos ciclos permite que o aluno chegue ao 3ºAC1 (terceiro ano do ciclo 1) sem ser alfabetizado...”.

(Escola 1 – Professora Entrevistada)

Embora a retenção tenha aumentado, os gestores e as equipes pedagógicas apontaram como a maior mudança no trabalho pedagógico, após a implantação dos ciclos, a relacionada à avaliação, que tem caráter formativo, é contínua, cumulativa, não se limitando a momentos estanques de provas ou testes. “Os instrumentos de avaliação utilizados devem contemplar o processo de aprendizagem de cada aluno e da turma como um todo, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.” (Parecer nº 01/98 de 09/02/1998 do Conselho Municipal de Educação)

“A avaliação também mudou, agora na avaliação verificamos tudo! O aspecto qualitativo é considerado, a nota que abordava só o quantitativo não existe mais. As atividades, a organização e participação do aluno na sala de aula são consideradas. Não temos mais semana de prova... isso aqui não existe mais. O professor sabe que tem de avaliar o aluno de várias formas, e não apenas em um dia determinado, com data marcada.”

(Diretora Entrevistada da Escola 1)

Entre os 18 professores que responderam à questão do questionário sobre o desempenho dos alunos após a implantação dos ciclos, oito afirmaram que os conceitos pioraram devido à falta de retenção durante os ciclos, argumentando que isso possibilita a aprovação de alunos que não atingem o mínimo dos objetivos propostos. Quando indagados sobre qual o conceito que prevalecia em sua turma, das 20 repostas, 11 indicavam que eram conceitos satisfatórios, oito que eram conceitos bons e um que era o conceito muito bom. Nenhum professor afirmou que os conceitos estavam insuficientes (nem mesmo os que afirmaram que os conceitos pioraram). Essas

respostas não foram coerentes com os dados estatísticos, que indicaram o aumento na retenção, isto é, aumento no conceito AI (conceito que retém o aluno no ciclo). Se os conceitos estão satisfatórios ou bons, como explicar o aumento no conceito AI? O professor teria vergonha em admitir o fracasso de sua turma, temendo que isso pudesse depor contra o trabalho desenvolvido em sala de aula? Ou pior, seria a baixa expectativa positiva com relação aos alunos, à escola e ao próprio trabalho? Ou seja, os conceitos estão bons para a condição dessa turma, dessa escola e desse sistema de ensino. Essa incoerência é um tema interessante para se investigado.

Os professores relataram, ainda, que os alunos com problemas de aprendizagem são atendidos de maneira individualizada, com trabalhos diversificados e recuperação paralela, e quando esses procedimentos não são suficientes, eles são encaminhados para salas de reforço em escolas pólo³⁴ e para o Centro de Inclusão de Multimeios – Cime.³⁵. O número excessivo de alunos em turma, porém, não permite que esses encaminhamentos sejam feitos a contento. Conforme pode ser observado na pesquisa de campo, as turmas têm mais de 35 alunos em sala de aula. Quanto à frequência desses alunos às salas de reforço (localizadas em escolas pólos), foi relatado pelas equipes pedagógicas e professores que as crianças encaminhadas quase não comparecem, seja pela dificuldade de acesso à outra escola – inclusive de transporte – seja pela falta de motivação.

“Estou ciente dos problemas que envolvem a implantação dos ciclos. O número de alunos na classe (43 alunos) dificulta o atendimento individualizado”.

(Escola 4 – Professora Entrevistada).

³⁴ Apenas algumas poucas escolas (uma por distrito) estão funcionando como pólo para esse tipo de recuperação.

³⁵ Centro de Inclusão e Multimeios. Neste centro atuam psicólogos, psico-pedagogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas, que analisam os problemas de aprendizagem e dão suporte aos professores que atendem esses alunos.

Outro problema que enfrenta o sistema de ciclos refere-se à falta de infra-estrutura (recursos humanos, físicos e didático-pedagógicos) para a prática pedagógica necessária. Faltam profissionais, espaço físico, equipamentos e materiais para a boa organização espacial das salas de aula e para a existência de salas de apoio ou reforço para alunos com problema de aprendizagem.

“Faltam mais escolas, faltam salas de recurso, pessoas capacitadas e de boa-fé, atendimento médico específico e mais responsabilidade por parte dos nossos dirigentes.”

(Escola 5 – Professora Entrevistada)

Conforme mostra o quadro a seguir, nas três escolas da amostra a retenção também aumentou. Observa-se, porém, que houve variações nesse índice entre elas. Na escola 1 a retenção aumentou no Ciclo 1 e diminuiu no Ciclo 2 em relação a 1998. A escola 4 apresenta um alto índice de retenção no ano de 1998 e nela ocorreu o inverso: a retenção diminuiu no Ciclo 1 e aumentou no Ciclo 2. É interessante destacar que mesmo havendo aprovação automática entre a 1ª e a 2ª série no antigo sistema de seriação, o censo escolar dessa escola indicava retenção de 33,6% na 1ª série. A reprovação foi justificada pela frequência insuficiente, isto é, um número de faltas superior a 25%, uma vez que não seria possível reprovar por insuficiência de aprendizagem. Provavelmente, entretanto, essas reprovações se deveram ao desempenho, e não à frequência.

Quadro 16**Retenção por série/ciclos em três escolas da amostra**

ANOS	1998				2004	
	1ª	2ª	3ª	4ª	CICLO 1	CICLO 2
ESCOLAS						
1		13,3	6,4	6,5	15	5,1
4	33,6	5,9	9,4	3,1	9,4	11,5
5		9,0	7,6	11,7	9,0	4,3
Total %	11,2	9,4	7,8	7,1	16,7	10,4

Fonte: Censo Escolar - 1998 e 2004

No quadro a seguir visualizamos o índice de retenção geral das cinco escolas da amostra. As escolas 1, 2, 3 e 4 apresentam um grande percentual de reprovação. Os números mostram que esses índices dobraram entre 1998 e 2004. A escola 5 é a que apresenta o menor índice de retenção, mas, ainda assim, um índice maior que o apresentado na época em que era seriada.

Quadro 17**Retenção nas cinco escolas da amostra**

ESCOLAS	1998 SERIAÇÃO	2004 CICLOS
1	5,2	11,9
2	3,9	9,7
3	5,7	9,4
4	5,8	11,1
5	8,4	8,6
MÉDIA %	5,8	10,1

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti

Para o Município de São João de Meriti a implantação do sistema de ciclos trouxe, ao mesmo tempo, aumento do número de matrículas e, contra tudo o que o projeto pretendia, aumento da retenção de alunos.

4.6 Distorção Série-Idade

O índice de distorção série-idade em 2004 é menor, em comparação com o ano de 1998. Dos 20 professores entrevistados 13 acreditam que o número de alunos fora da faixa etária ideal diminuiu por causa dos ciclos. Segundo eles, o alto índice que ainda persiste acontece devido à retenção nos anos finais dos ciclos e a entrada tardia das crianças na escola. A relação presumida e considerada ideal entre as idades e as séries ou ciclos é a seguinte:

- 6 anos – Classe de Alfabetização/1º Ano (antes da Lei Federal nº 11.114, de 2005);
- 7 anos – 1ª série /2º Ano;
- 8 anos – 2ª série/ 3º Ano;
- 9 anos – 3ª série/ 4º Ano;
- 10 anos – 4ª série/ 5º Ano.

Quadro 18

Comparativo de distorção série-idade na seriação e nos ciclos do 1º segmento do Ensino Fundamental na rede municipal

Série/Ciclos	1998	2004
1º Ano do Ciclo 1	Não havia	
1ª Série – 2º Ano do Ciclo 1	46%	
2ª Série – 3º Ano do Ciclo 1	73%	45%
3ª Série – 2º Ano do Ciclo 2	79%	
4ª Série – 2º Ano do Ciclo 2	78%	68%

Fonte: Fundação CIDE

É importante registrar que, apesar de a fundamentação pedagógica dos ciclos em São João de Meriti orientar a organização das turmas por faixa etária, os dados da Fundação CIDE revelam que, em 2004, estavam matriculados no sistema municipal de São João de Meriti no:

- 1º Ano do Ciclo 1 – 32 alunos com 8 anos; e 3 com 9 anos;
- 2º Ano do Ciclo 1 – 74 alunos com 10 anos; 37 alunos com 11 anos; 16 alunos com 12 anos; 4 alunos com 13 anos; e 3 com 14 anos.
- 3º Ano do Ciclo 1 – 718 alunos com 10 anos; 318 alunos com 11 anos; 229 alunos com 12 anos e 13 anos; e 48 com 14 anos.
- 1º Ano do Ciclo 2 – 945 alunos com 11/12/13/14 anos.
- 2º Ano do Ciclo 2 – 1.066 alunos com 11/12/13/14 anos.

Nessa questão, as observações de campo e entrevistas com as equipes pedagógicas respaldam esses dados. Apesar de três entre as cinco diretoras entrevistadas terem afirmado que a distorção série-idade diminuiu devido aos ciclos, uma diretora afirmou que organiza as turmas por nível de aprendizagem e outra afirmou que a questão da disciplina é considerada para a organização das turmas. Nesta última escola, as crianças e adolescentes com problemas de disciplina são distribuídos entre as turmas, e o professor que apresenta uma melhor performance para trabalhar com esse tipo de problema recebe um número maior desses alunos, que geralmente têm idade superior à recomendada para aquele ano do ciclo.

Quando perguntados sobre a quantidade de alunos fora da faixa ideal que estavam matriculados em suas turmas, nos 20 questionários aplicados aos professores foram indicados ao todo 25 alunos com distorção série-idade. Os professores argumentaram que a distorção ainda persiste devido à retenção nos anos finais dos ciclos. Isso pode ser confirmado no quadro acima

apresentado, quando, no Ciclo 2, o índice de distorção série-idade aumenta significativamente, revelando os acúmulos das retenções no final do Ciclo 1 e no final do Ciclo 2.

“Tenho aluno com 12 e 15 anos freqüentando o 1º ano do ciclo 2.”

(Escola 5 – Professora Entrevistada)

“Aqui na escola nos anos de retenção existem muitos alunos com distorção série-idade. É como falei, é só um deslocamento das antigas séries.”

(Escola 2 – Professora Entrevistada)

Na pesquisa de campo também foi observado um número razoável de crianças que pareciam ter mais idade em relação aos demais alunos de turma. A algumas dessas crianças foi indagada a idade, e, em geral, confirmou-se que estavam fora da idade ideal para aquele ano do ciclo.

Quadro 19

Índice de distorção série-idade entre 1998 e 2004 em três escolas pesquisadas

ESCOLAS	1998				2004				
	1ª	2ª	3ª	4ª	1ºA Ciclo 1	2ºA Ciclo1	3º A Ciclo 1	1ºA Ciclo 2	2º A Ciclo 2
1	13%	45%	54%	69%		7%	29%	10%	40%
4	86%	77%	72%	70%		5%	32%	26%	23%
5	61%	60%	60%	67%		66%	78%	71%	67%
TOTAL	53%	60%	62%	68%		26%	46%	35%	43%

Fonte: Censo Escolar 1998 e 2004

Conforme demonstrado no quadro acima, o índice de distorção série-idade diminuiu significativamente após a implantação dos ciclos em três escolas da amostra. Também como ocorreu com a retenção, esse índice variou entre as escolas. Observa-se que apenas na escola 5 ocorreu aumento nesse índice, sendo importante salientar que essa escola, que atende a jovens e adultos no Ensino Fundamental regular noturno, tem o menor índice de retenção escolar em 2004 entre as cinco escolas pesquisadas. Isso parece indicar que, apesar do aumento no período estudado, a escola está caminhando na direção da diminuição dessa distorção.

“... a gente organiza as turmas de acordo com a idade. O grupo mais forte ajuda muito o mais fraco, ainda que estejam em níveis de aprendizagem diferentes. Isso precisa ser trabalhado com o professor, para que ele veja esse aluno de 12 anos com outro olhar, e esse aluno se sinta importante naquela sala... apesar disso ser muito difícil.”

(Escola 5 – Orientadora Educacional)

CAPÍTULO 5

DESEMPENHO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS DA AMOSTRA

A Resolução nº 03/98 – SEME 1998, que estabeleceu as normas e diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, pautava critérios de avaliação. A avaliação dos alunos deveria ser expressa em conceitos cumulativos (o último sobrepujando os anteriores) conferidos a cada bimestre de acordo com o calendário de atividades estabelecido. Os conceitos seriam atribuídos a partir dos seguintes critérios:

AE ⇒ Alcançou Eficazmente ⇒ Quando o aluno alcançar no mínimo 81% dos objetivos propostos, realizando de forma independente os trabalhos previstos e compreendendo pelo menos o mesmo percentual dos núcleos trabalhados.

AS ⇒ Alcançou Satisfatoriamente ⇒ quando o aluno alcançar a faixa compreendida entre 61% a 80% dos objetivos propostos, realizando de forma quase independente os trabalhos previstos e compreendendo pelo menos a mesma faixa dos núcleos conceituais trabalhados.

AP ⇒ Alcançou Parcialmente ⇒ quando o aluno alcançar a faixa compreendida de 40% a 60% dos objetivos propostos, realizando parte dos trabalhos previstos e compreendendo a mesma faixa dos núcleos conceituais trabalhados, necessitando, em algumas situações, da ajuda do professor, da colaboração de colegas e de consulta de diferentes tipos de material de apoio pedagógico.

AI ⇒ Alcançou Insatisfatoriamente (sic) ⇒ Quando o aluno necessitar de forma direta da ajuda do professor ou de colegas experientes para realizar no máximo 39% do trabalho escolar e

atingir no máximo a 39% dos objetivos propostos para formar os conceitos essenciais ao seu ciclo ou disciplina.

De acordo com os artigos 7º e 14 dessa Resolução, a cada bimestre e ao final do ciclo de formação os conceitos deveriam expressar a avaliação global do aluno, abrangendo os núcleos conceituais que perpassam os diferentes componentes curriculares ou disciplina do currículo. Seria considerado promovido, ao final de cada ciclo de formação, o aluno que obtivesse cumulativamente os conceitos AE, AS, ou AP em cada um dos componentes curriculares e a frequência mínima de 75% do total das aulas e atividades. Em caso de retenção o aluno terá direito a acompanhamento especial, realizado no ano subsequente, a partir de estratégias definidas entre as unidades escolares e a Secretaria Municipal de Educação.

Considerando o programa acima apresentado, muitos aspectos precisam ser analisados e concatenados para que se chegue a uma avaliação mais precisa dos resultados.

Passa-se, então, à seguinte questão: em que medida houve mudança nos índices de desempenho dos alunos do 2º ano do Ciclo 2 (último ano do 1º segmento do Ensino Fundamental) após a implantação da política de ciclos em São João de Meriti? Mesmo considerando que tal aspecto não tem valor absoluto, isto é, não pode ser visto isoladamente, mas sim como parte de um conjunto de elementos, captá-lo é uma etapa importante para o estabelecimento de relações com elementos tais como evasão e repetência, tempo médio para conclusão do Ensino Fundamental, distorção série-idade, formação continuada dos professores, práticas curriculares efetivas, entre outros.

Para responder à questão formulada, foram levantados e correlacionados os dados obtidos nas cinco escolas investigadas sobre o desempenho dos alunos nos anos de 1998 e 2004. Utilizou-se para isso as Atas de Resultados Finais da antiga 4ª Série e do 2º ano do Ciclo 2.

5.1 A Participação Docente no Desempenho dos Alunos

As entrevistas com as equipes pedagógicas e os questionários dirigidos aos professores indicam que existem problemas comuns enfrentados por todas as escolas investigadas. O primeiro deles refere-se à formação continuada dos professores. Apesar de reconhecerem que após a implantação dos ciclos o número de eventos como seminários, oficinas e encontros pedagógicos aumentou significativamente, os profissionais entrevistados asseguram que eles não têm atingido toda a população de professores. O grande entrave, segundo eles, é o calendário escolar que não favorece encontros e/ou estudos dirigidos regulares para que os professores possam investigar, refletir e discutir sua prática pedagógica. Quando questionados sobre a compreensão da concepção dos ciclos, 9 dos 20 professores entrevistados afirmaram não compreender totalmente sua fundamentação teórica e filosófica e dois não responderam a essa questão. Professores e equipes pedagógicas apontaram a necessidade de grupos de estudos sistemáticos para a compreensão da organização em ciclos.

“... não há cursos de capacitação ou materiais pedagógicos na medida necessária e não há tempo para discussão entre professores na escola.”

(Escola 4 – Professora Entrevistada)

“... nosso objetivo foi ficar o mais próximo possível do professor, promover estudos dirigidos voltados para reflexão. Discutir com a comunidade a realidade e como nós poderíamos trabalhar a questão do ciclo”.

(Escola 5 – Orientador Pedagógico).

“Mas infelizmente não tivemos tanta possibilidade; nós só queríamos ter um encontro por mês, um grupo de estudo de duas horas pelo menos por mês. A gente não teve essa chance e eu me sinto muito amarrada, sinceramente eu me sinto tolhida e angustiada por não poder estar fazendo isso. Eu não posso impor que elas façam uma coisa que não querem fazer (vir no sábado estudar). Essas coisas não se impõem, são mudanças de dentro para fora. Tem que ser refletida, acreditar. É discussão incessante, é discussão o tempo inteiro! Tem que tá lá discutindo, tem que tá ponto a ponto... discutir autores, vamos lá discutir!”

(Escola 5 – Orientadora Educacional).

O segundo problema relaciona-se à falta de envolvimento e participação de alunos e pais com a aprendizagem. A expressão recorrente utilizada por grande parte dos professores é “falta de compromisso”. De acordo com declarações das equipes pedagógicas e de professores de todas as escolas, pelo fato de a retenção só ocorrer no ano final do ciclo, no ano inicial não há preocupação com a frequência e com o desempenho escolar por parte de alunos e respectivos responsáveis. Segundo as equipes pedagógicas entrevistadas, os pais não compreendem o sistema de ciclos; alguns desaprovam no início e depois aceitam, enquanto outros são favoráveis porque não precisam se preocupar com reprovação e frequência, pelo menos nos anos iniciais. Ficou claro, ainda, nas entrevistas – em todas as escolas – que não são realizadas reuniões específicas para esclarecer os pais sobre a pedagogia e a dinâmica dos ciclos na vida escolar. Os esclarecimentos são dados em reuniões gerais ou de entrega de boletins.

Mesmo com tantas situações comuns os quadros apresentados demonstram resultados muito diferentes. Apesar de o Município de São João de Meriti ser pequeno em extensão, com uma rede escolar de apenas cinquenta e uma unidades, e de a política curricular estar sendo acompanhada sistematicamente durante todo esse período pelo nível central, por meio das Coordenadorias de Ensino e Supervisão Escolar, foram captadas diferenças significativas em termos de tendências entre os anos de 1998 e 2004.

Quadro 20
Dados gerais do Município das turmas de 4ª série e do 2º ano do ciclo 2 dos anos de 2004 e 1998

	ANO DE 1998	ANO DE 2004
MATRÍCULA	2.623	3.935
EVASÃO	4,2 %	2,9%
RETENÇÃO	6,06 %	15,9%
DISTORÇÃO SÉRIE IDADE	64%	60%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti

Quadro 21

Índice de desempenho das turmas da 4ª série – 1998 e do 2º ano do ciclo 2 – 2004 nas cinco escolas da amostra

ANO	1998 - %				2004 - %			
	AE	AS	AP	AI	AE	AS	AP	AI
1	27,5	65	2,8	4,6	33,1	32,9	25	8,1
2	21,8	34,5	39,5	4,1	23	40	31	6,2
3	1,8	57,6	38,6	1,8	0	49,7	34,32	16,21
4	31	52	12,9	3,4	24,35	27,6	36	11,9
5	12,5	39,8	40,03	8,54	38,53	27,38	26,91	7,16
TOTAL	14,32	49,78	26,76	4,48	23	35,51	30,64	9,91

Fonte: Livro de Atas de Resultados Finais dos Anos de 1998 e 2004

O quadro apresentado refere-se ao desempenho dos alunos das cinco escolas pesquisadas. Os dados correspondem aos alunos da antiga 4ª Série (1998) e do atual 2º Ano do Ciclo 2 (2004). Cabe assinalar que, para chegar ao percentual de cada tipo de conceito foram considerados apenas os relativos a português, matemática, ciências, história e geografia, uma vez que nas escolas pesquisadas os relativos às artes e à educação física só constavam no Livro de Ata de Resultados Finais no ano de 1998 (apenas uma escola continuou registrando esses conceitos). No ano de 2004 essas duas disciplinas foram oferecidas por meio de projetos desenvolvidos pelo próprio professor da turma (não existem professores específicos e habilitados nessas disciplinas para atuarem nas turmas do 1º Segmento do Ensino Fundamental na rede de ensino). É importante, ainda, ressaltar que os conceitos obtidos referem-se à avaliação interna à escola. No intervalo de tempo estudado não foram realizadas avaliações externas de desempenho de alunos.

Logo de início, é interessante ressaltar que as escolas que apresentaram os resultados mais díspares (escola 3 e escola 5) estão localizadas num mesmo distrito, atendendo a um tipo de

comunidade semelhante, reafirmando a idéia de que as instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, reinterpretando-as. Em resumo, as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações (Lopes, 2004, p.5). As entrevistas, questionários e relatórios de observação ajudaram na compreensão das variáveis que possivelmente interferiram nesses resultados diferentes.

Nas escolas 3 e 4, que, conforme se observa nos quadros, registraram quedas de desempenho em 2004, as equipes pedagógicas demonstraram pouca convicção no sistema de ciclos. Foram enfáticas na afirmação do desinteresse dos alunos e responsáveis pela avaliação formativa e na impotência da escola ante a carência social e a desestruturação das famílias da comunidade. Procuraram explicar o fracasso escolar com base nos fatores extra-escolares ou então, na vontade e capacidade dos alunos, e não enfatizaram fatores intra-escolares.

Agregando as informações obtidas com os docentes dessas duas escolas foi constatado que dentre os oito professores entrevistados dois afirmaram que os conceitos de suas turmas estão bons e seis afirmaram que estão satisfatórios. Nenhum considerou que estivessem muito bons ou insuficientes. O resultado obtido dessa forma foi, portanto, positivo e contraditório com os registros escolares. Mas ao serem instados a relacionar os conceitos com os ciclos, quatro afirmaram, que os conceitos pioraram depois da implantação dos ciclos, dois disseram que a implantação dos ciclos não interferiu nos conceitos, um não soube responder e apenas um respondeu que os conceitos melhoraram.

As respostas à primeira pergunta do questionário (anexo 2) (como estão os conceitos dos alunos) revelaram nas duas escolas uma percepção diferente daquilo que se vê nos registros da escola em 2004, que, indubitavelmente, apontam um fraco desempenho. Como nada indica que a escola tenha sofrido grande transformação entre 2004 e 2005, as percepções positivas parecem revelar uma concepção relativista do “bom desempenho”, isto é, parecem indicar a baixa expectativa em relação aos alunos e uma postura de acomodação ante as dificuldades, ou seja, os conceitos estão bons ou satisfatórios em relação à condição daquela escola e daqueles alunos. As respostas à segunda indagação (se os conceitos melhoraram ou pioraram com o sistema de ciclos) possibilitaram a avaliação por outro ângulo e dessa vez, a metade dos professores afirmou categoricamente que os conceitos pioraram, enquanto apenas um afirmou que melhoraram, um não soube responder e dois afirmaram que a implantação dos ciclos não interferiu nos conceitos. Considerando-se que a transmissão de expectativas positivas pelos professores em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos é uma das características que aparecem com mais frequência em levantamentos de estudos já realizados sobre escolas bem sucedidas (Good e Weinstein, 1995), tudo leva a crer que nas escolas 3 e 4 instalou-se a cultura do fracasso.

Nas escolas 2 e 5 encontramos outra realidade. Pode-se observar nos quadros uma melhora no desempenho dos alunos no ano de 2004. Ao afirmarem que os avanços obtidos no desempenho não são resultado dos ciclos, e sim do trabalho comum e direcionado de toda a escola ao longo de sete anos, os profissionais dessas escolas revelaram maior disposição e interesse no aprofundamento do estudo e da prática pedagógica dos ciclos. Durante as entrevistas, Direção, Orientação Pedagógica e Educacional, apesar de apontarem entraves e dificuldades na dinâmica dos ciclos na escola, demonstraram receptividade a propostas tais como a avaliação formativa, a predominância do qualitativo sobre o quantitativo, a compreensão das diferenças de

ritmo de aprendizagem de cada aluno. A pesquisa de campo revelou a expectativa positiva dos profissionais dessas escolas quanto ao trabalho desenvolvido com os alunos. Um indício dessa disposição favorável foi o interesse que os professores demonstraram ao participar voluntariamente das entrevistas

Agregando os dados das escolas 2 e 5 temos que dos oito profissionais entrevistados, um afirmou que os conceitos estão muito bons, três afirmaram que os conceitos estão bons e quatro afirmaram que estão satisfatórios. Quanto à segunda indagação, cinco afirmaram que os conceitos dos alunos melhoraram após a implantação dos ciclos, dois afirmaram que pioraram e um não soube responder, pelo fato de não ter vivenciado a seriação no Município. Nesse caso, houve congruência entre os dados objetivos, que revelam poucos conceitos AI e a percepção dos professores sobre esse mesmo desempenho. A grande diferença entre os dois conjuntos de escolas é que, no primeiro, a percepção dos docentes revela uma tendência de piora enquanto no segundo, de melhora.

A escola 1 fugiu ao padrão das demais, pois embora tenha tido um aumento razoável no conceito AE, só superado pela escola 5, diminuiu drasticamente o conceito AS e aumentou o percentual de conceitos mais baixos (AP e AI). No resultado final, assemelha-se às escolas 2 e 5, mas o enorme aumento do conceito AP pode revelar ambigüidades internas. Nas entrevistas percebeu-se receptividade por parte da Diretora e de parte dos professores à política dos ciclos, mas o mesmo não ocorreu com as Orientadoras Pedagógica e Educacional. A diretora afirmou ser totalmente favorável à proposta dos ciclos, principalmente no que se refere à avaliação. Dentre os quatro professores entrevistados, três afirmaram que os conceitos dos alunos estão bons e um afirmou que estão satisfatórios. Dois professores afirmaram que esses conceitos melhoraram depois da implantação dos ciclos e dois afirmaram que pioraram. A Diretora avalia que os

professores novos são mais receptivos ao sistema de ciclos do que os antigos. Em meio à contradição, percebe-se nessa escola a falta de uma liderança pedagógica e de uma identidade de grupo, o que prejudica o trabalho coletivo e o desenvolvimento pedagógico da escola.

Embora os conceitos AE, AS e AP garantam a promoção dos alunos, constatamos que apenas a escola 5 apresentou um percentual positivo, ainda que muito pequeno (0,49%), na comparação entre 1998 e 2004 quanto à promoção dos alunos. Diante dessa constatação, podemos afirmar também que nas escolas investigadas na rede municipal de São João de Meriti o índice de retenção no 2º Ano do Ciclo 2 está maior do que na antiga 4ª série, ainda assim em 2004 percebe-se um aumento efetivo do número de crianças no 2º Ano do Ciclo 2 (antiga 4ª série), cerca 50% em relação ao ano de 1998.

Ficou claro, também, na pesquisa que as escolas reagem de modo diferente às políticas educacionais e essas reações estão associadas a resultados também diferentes. O tipo de receptividade ao sistema de ciclos mostrou relações com resultado no aspecto *desempenho dos alunos*. Muitas outras relações e conclusões podem ser levantadas a partir dos dados aqui apresentados, se complementadas com o estudo de outras variáveis ligadas à prática pedagógica abordada.

Outra variável que em geral aparece associada ao desempenho dos alunos é a disciplina em sala e no ambiente escolar. Dos 15 professores que responderam ao item que abordava o assunto, oito afirmaram que não perceberam diferença na disciplina após a implantação dos ciclos. Dentre os sete que responderam positivamente, apenas um afirmou que mudou para pior. Os demais afirmaram que após os ciclos perceberam maior interesse nas atividades desenvolvidas. Relataram, ainda, que os alunos participam mais por conta dos projetos

propostos e que, se ficam mais agitados, é por conta de um maior envolvimento nos trabalhos. Vale ressaltar que todas as escolas que participaram da pesquisa estão localizadas em regiões econômica e socialmente desfavorecidas. Quatro delas estão situadas em locais de difícil acesso e com episódios frequentes de violência na comunidade. No artigo “A Escolaridade em Ciclos: a escola sob uma nova lógica”³⁶, a autora relata que :

A análise dos resultados do Saeb indicou algumas relações possíveis entre escolas cicladas e o contexto mais geral do entorno e da comunidade nas quais as políticas foram implantadas. Os ciclos foram implementados em contextos sociais particularmente difíceis, marcados pela pré-existência de violência.

Em contrapartida à questão da violência, alguns resultados salutaros podem ser observados com a implantação dos ciclos. Os alunos, moradores em contextos de maior violência, beneficiam-se do fato de que, ao não serem retidos, evadem-se menos e, portanto, podem permanecer mais na escola. O espaço de socialização passa a ser mais a escola e menos a rua. (Fernandes, 2005, p.78)

5.2 As Mudanças no Trabalho Pedagógico

A Proposta de Ação Político-Pedagógica SEMEar, documento norteador para o sistema educacional do Município de São João de Meriti, implantada no ano de 1998, organizava o Ensino Fundamental em ciclos de Aprendizagem com nove anos de duração e uma proposta curricular composta de quatro Eixos Temáticos: Identidade, Sociedade, Natureza e Linguagens, que, articulados às áreas do conhecimento – Códigos de Linguagens, Ciência e Tecnologia e Sociedade e Consumo, pudessem possibilitar a organização de objetivos que expressassem os conteúdos das diversas disciplinas curriculares numa perspectiva interdisciplinar.

³⁶ Cad. Pesqui. v.35 n.124 São Paulo jan./abr. 2005

A elaboração dessa proposta iniciou-se com amplo debate realizado pelos professores e equipes técnico-administrativo-pedagógicas nas escolas, a partir dos textos enviados às unidades escolares. Os questionamentos, críticas, opiniões e sugestões expressas (Sic) nos relatórios que chegaram à SEME [Secretaria Municipal de Educação] serviram de ponto de partida para o desenvolvimento dos trabalhos (SEMEar, 1998, p.92.).

A proposta teve como fundamentação teórica a concepção construtiva-interacionista, também denominada por alguns autores sociointeracionista. (Ibid.)

Baseamo-nos nos estudos realizados por Jean Piaget, L.S. Vigotski, Celestin Freinet e Henri Wallon por acreditar que neste final de século, apenas a visão dos inatistas e a dos ambientalistas com relação ao conhecimento, não dão conta das demandas atuais existentes em nosso Município e nem das demandas mundiais, que requerem de nós a formação de um cidadão para o mundo (Ibid).

Recusava, ainda, a compartimentalização dos conhecimentos, além de fragmentação dos conteúdos, distantes de significados para a vida do aluno. O documento recomendava uma atitude interdisciplinar, viabilizada pelos eixos temáticos e o desenvolvimento do currículo por projetos de trabalho (Ibid).

O desenvolvimento do currículo por projeto de trabalho coloca-se como uma das possibilidades de realização dessa concepção globalizante que permite aos alunos analisar os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando para isso, os conhecimentos presentes nas disciplinas e sua experiência sócio-cultural. (Ibid. pp. 87 e 96)

Nessa nova organização curricular a avaliação estaria centrada em todos os componentes do processo educativo: desempenho docente, conteúdos selecionados, métodos e procedimentos utilizados. Ela não enfocaria apenas o aluno.

Nesse sentido, em suas características diagnóstica, mediadora e dialógica, a avaliação cumpre o seu papel de, (*sic*) superando o atraso do processo avaliativo, atingindo seu real significado de ser instrumento de acompanhamento da construção do conhecimento do aluno, numa visão de totalidade. (SEMEar, 1998 p. 103)

A permanência do aluno no mesmo ciclo não deveria significar fracasso ou reprovação, mas deveria indicar a necessidade de apoio e atendimento diferenciado em seu processo de aprendizagem. Ele não voltaria ao ponto inicial, mas continuaria o seu processo de desenvolvimento apoiado em trabalhos que sanassem suas dificuldades e que possibilitassem sua promoção no ano seguinte (SEMEar, 1998, p.46 e 47). A avaliação teria características diagnóstica, mediadora e dialógica.

A formação permanente do professor seria um pré-requisito para o desenvolvimento de sua competência profissional, que, segundo a SEMEar, exigia atitudes investigativas e reflexivas como instrumentos para a construção dos conhecimentos. A formação continuada poderia acontecer tanto no trabalho sistemático interno à escola quanto fora dela (Ibid, p. 111). Pretendia-se, nessa concepção curricular, que o professor atuasse como pesquisador, tendo como objeto de investigação a aprendizagem de seus alunos. Ele deveria conhecer sua turma, buscando estratégias que garantissem o progresso e o sucesso escolar de todos os alunos, acompanhando sua turma durante todo o ciclo. A reflexão teórica o auxiliaria na compreensão e direção do

processo vivido por cada estudante. Como pesquisador comprometido com a aprendizagem, deveria buscar e encontrar soluções para um bom trabalho, ou seja, a “libertação pedagógica” caberia aos próprios educadores (SEMEar, 1998, p. 95). “O professor, mediador e organizador do processo de reconstrução do conhecimento na sala de aula, precisa conviver com ‘quando’ e ‘como’ intervir. Por meio da sondagem é possível que a intervenção seja adequada e contínua”. (Ibid, p. 46)

As entrevistas e questionários aplicados nas cinco escolas da amostra indicaram que ocorreram mudanças na prática pedagógica com a implantação dos ciclos, mas não na amplitude pretendida pela SEMEAR. Entrevistas com a equipe pedagógica de quatro escolas apontaram como principais mudanças as relacionadas ao planejamento, à avaliação e à relação professor aluno (mais respeito ao ritmo de aprendizagem de cada criança ou adolescente). Em apenas uma escola a equipe pedagógica afirmou que a implantação dos ciclos não modificou em nada a dinâmica pedagógica da escola. Nas outras quatro todas as equipes pedagógicas apontaram a falta de envolvimento dos pais com a vida escolar dos filhos, a baixa “produtividade” dos alunos e a perspectiva dos professores de homogeneização das turmas como aspectos que não foram alterados com a implantação dos ciclos.

Vamos colocar assim a essência do ciclo é respeitar a individualidade (OE)... e o tempo de cada um (OP). Isso ainda é muito difícil. O próprio curso normal atual não favorece essa compreensão. Antes, então, ainda era mais difícil! (OE)... Ainda se valoriza, muito infelizmente, aquele professor que consegue botar todo mundo igual, do mesmo jeito (OP).

(Escola 5 – Orientador Educacional e Pedagógico)

Todas as Diretoras entrevistadas afirmaram que, a partir da implantação dos ciclos, o investimento na formação continuada dos profissionais da educação (gestores, orientadores

pedagógicos e educacionais, professores) aumentou significativamente, embora nem todas tenham concordado que isso ocorreu em decorrência dos ciclos. Uma diretora lembrou que o FUNDEF proporcionou esse maior investimento.

Também as respostas dos professores ao questionário indicaram que após a implantação dos ciclos houve maior investimento na formação continuada. Eles indicaram que participaram mais sistematicamente de cursos e oficinas. Mas os orientadores pedagógicos e educacionais, embora concordassem com a maior periodicidade desses eventos, afirmaram que eles não atingiram toda a população de professores. Portanto, segundo eles, ainda é necessário mais reflexão, mais trocas de experiências, mais leitura, principalmente dentro da escola. Metade dos professores entrevistados afirmaram que não compreendem totalmente a proposta dos ciclos e que ainda faltam embasamento teórico e filosófico, mais leituras, maior esclarecimento quanto ao aspecto prático dos ciclos e, principalmente, mais subsídios para sua implementação.

“Ainda falta embasamento teórico e propostas práticas que auxiliem o trabalho em sala de aula.”

(Escola 3 – Professora Entrevistada)

Entre os projetos que são desenvolvidos na escola existem aqueles que são construídos pela própria comunidade escolar, enquanto outros são propostos pelo nível central. Em uma das escolas, a Orientadora Educacional afirmou que alguns dos projetos propostos pelo nível central ficam apenas no papel, não são realizados de fato por falta de subsídios, como materiais didáticos e de consumo.

“... Os ciclos foram ‘importados’ do Sul [do Brasil] e colocados numa outra realidade, outra estrutura completamente oposta. As pessoas têm pouca noção do que seja... o espaço que temos não proporciona o trabalho alfabetizador necessário ao ciclo. A própria estrutura física do prédio está caótica. Não existe ventilação e iluminação suficientes nas salas de aula. O telhado de amianto absorve todo o calor. As salas são pequenas, sem possibilidade de organizar trabalhos diversificados. A Secretaria de Educação dificilmente envia material pedagógico para confecção de trabalhos. Não há suporte para implementação deste programa por parte dela. A Secretaria de Educação exige projetos com data marcada e a escola é obrigada a encaminhar esses projetos sem condições. Não existe suporte para proporcionar um ambiente acolhedor alfabetizador, principalmente por meio de ordens que vem de cima para baixo”.

(Escola3 – Orientadora Educacional)

As equipes pedagógicas relataram, ainda, que estratégias como grupos de estudo, leituras de textos encaminhados pelo nível central, planejamento conjunto e encontros para troca de experiências foram e são utilizadas pelas escolas para melhor compreensão dos ciclos, mas ainda não provocaram mudanças significativas na prática docente, porque a rigidez do calendário escolar não favorece encontros sistemáticos entre todos os professores da escola. A maior parte dos professores afirmaram nos questionários que mudaram sua atitude docente após a implantação dos ciclos. Dentre 19 professores, 11 afirmaram que sua prática pedagógica se modificou. Segundo esses professores, a mudança estava relacionada principalmente à questão da avaliação e do respeito à individualidade e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, confirmando a afirmação das equipes pedagógicas entrevistadas. Entre as mudanças citadas, estavam:

“... Respeito ao aproveitamento de cada aluno no processo de construção do seu conhecimento e garantia de oportunidade para todos.”

“Tive que me atualizar.

“... Realizo trabalhos mais diversificados proporcionando mais de uma forma de aprendizagem.”

“Realizo atendimento individual; atividades de recuperação paralela, como recorte e colagem; recontando e recriando histórias; receitas; leitura compartilhada; trabalhando com encartes; disponibilizando em sala de aula diversos materiais de leitura”.

(Escolas 3, 2, 4, 1 – Professoras Entrevistadas)

Os que responderam que continuam com a mesma postura que tinham na seriação, afirmaram que continuavam realizando um trabalho de qualidade de acordo com seus objetivos (não especificaram quais eram).

Em algumas escolas os professores acompanham sua turma durante todo o ciclo. Dos 18 professores que responderam a essa questão 11 afirmaram que permanecem com a mesma turma durante todo o ciclo, sete responderam que não permanecem e não existe um consenso entre os professores quanto ao efeito positivo ou negativo dessa prática:

“Estou com a mesma turma desde o 1º Ano do Ciclo 1 e os preparei para o melhor.”

“Seria bom o professor acompanhar seus alunos em todas as etapas, com remanejamento só em casos extremos.”

“... Acho que deveria ter um estudo sobre a saúde do professor, pois é muito ruim ficar com uma turma durante 3 anos. Os pais e os alunos acostumam, há falta de respeito. Sei que isso é para acompanhar a aprendizagem, mas é ruim para a saúde mental do professor.”

(Escolas 5 e 2 – Professores Entrevistados)

Segundo uma diretora entrevistada, os professores reagem de maneira diversa ao sistema dos ciclos. Os professores que rejeitam os ciclos acreditam que a falta da retenção anual tira a motivação dos alunos e dos pais, inviabilizando um trabalho de qualidade.

“O pai sabe que o filho vai ser aprovado, logo não se preocupa com sua aprendizagem e sua frequência”

(Escola 3 – Orientadora Pedagógica)

“... os alunos não se interessam em estudar, porque sabem que não há retenção no ano em que estão.”

(Escola 4 – Professora Entrevistada)

As entrevistas e questionários, bem como a pesquisa de campo, demonstram que existe incoerência entre o que se pretende e o que se faz nessas escolas. A dualidade de lógicas entre as práticas docentes e o apelo aos professores existentes nos documentos oficiais do nível central revela incoerência entre a concepção existente na SEMEar e o discurso e atitude de alguns professores e equipes pedagógicas. Essa dualidade de concepções pode fazer com que os estudantes dessas escolas fiquem sujeitos a instabilidades em relação ao que aprendem, concluindo o 1º segmento, ou até mesmo todo o Ensino Fundamental com defasagem de conteúdo e sem adquirir competências básicas como a leitura e a escrita fluentes. Por exemplo.

“... O aluno chega no Ciclo 2 com dificuldades principalmente na escrita; tem casos de alunos não conhecerem nem os fonemas simples. Fica um trabalho muito comprometido.”

(Escola 3 – Professora Entrevistada)

O cotidiano dessas escolas revela tensões em sua interação com os *habitus*³⁷ dos agentes envolvidos no processo educativo e com o projeto de escola que se pretende realizar. Percebe-se que professores e alunos vêm recebendo apelos constantes para apoiarem dois modelos de educação que se fundam em pressupostos radicalmente distintos. Um deles, reforçado pela SEMEar, reporta-se essencialmente à avaliação qualitativa, valoriza o processo de aprendizagem,

³⁷ Para Bourdieu “habitus” seria a ponte, a mediação entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou, simplesmente, entre a estrutura e a prática.

concentra-se na avaliação feita em suas múltiplas dimensões. O outro modelo propõe-se a oferecer indicadores de qualidade do ensino, volta-se para a apreciação dos resultados padronizados, valoriza o produto da aprendizagem, utiliza amplamente recursos quantitativos (Dourado 2000). Assenta-se na apreciação restrita de alguns aspectos cognitivos do currículo, deixando de lado dimensões da formação do educando às quais a proposta pedagógica e curricular do Município estão tentando atribuir maior atenção. Essa tensão é expressa na opinião de um profissional entre as equipes pedagógicas entrevistadas, quando perguntado se os ciclos trouxeram prejuízos ou benefícios aos alunos:

“Para responder essa pergunta eu lhe digo: eu não gostaria que meu filho estudasse num sistema organizado em ciclos. Pelo menos da maneira que ele é implementado aqui. Pois meu filho terá que concorrer por uma vaga com outros que freqüentam um sistema de seriação. Qualquer vestibular ou faculdade avalia o aluno quantitativamente, como então avaliar o aluno qualitativamente? Como o nosso aluno vai estar em pé de igualdade com os outros?”

Mesmo admitindo-se que os dois modelos possam chegar a uma série de procedimentos comuns ou complementares no processo de sua reapropriação por essa rede de ensino, eles partem de matrizes teóricas que não se conciliam, tendo, assim, suscitado questionamentos, os quais ficam sem respostas entre os educadores. Além disso, aqueles professores que estão convivendo, de um lado, com as ansiedades que a introdução do modelo de avaliação externa vem causando, dado a sua forte ênfase na função reguladora do aparato governamental,³⁸ têm também se defrontado, de outro, com a insuficiência de recursos, de infra-estrutura e de propostas metodológicas próprias que permitam ensaiar novas práticas pedagógicas e avaliativas de caráter formador na direção chamada emancipatória (Barreto e Mitrulis, 2001).

³⁸ Sistemas de avaliação como Saeb e Enem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao focalizar o sistema de ciclos implantado em São João de Meriti pode-se perceber que seus resultados tanto reforçam algumas tendências já observadas em estudos realizados (Franco, 2004; Gomes, 2004) como contradizem outras. Entre as primeiras, temos o fato de que após a implantação dos ciclos houve aumento no número de matrículas do 1º Segmento do Ensino Fundamental e queda nos índices de evasão escolar e distorção série -idade; e entre as segundas, a constatação de que, apesar disso, aumentou o índice de retenção, reproduzindo-se aqui o famoso “gargalo” na passagem dos ciclos.

A inclusão das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental e a melhora do fluxo escolar, ocasionada pela limitação da repetência (a retenção ficou restrita aos anos finais dos ciclos), foram as primeiras mudanças proporcionadas pela implantação da organização escolar em ciclos em São João de Meriti. Não se pode afirmar, porém, que o aumento no número de matrículas nos anos enfocados seja resultado apenas dessas duas medidas. Outras, como a municipalização do 1º Segmento do Ensino Fundamental e os programas de descentralização de recursos como o FUNDEF e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (que financiaram reformas e ampliações de escolas municipais e locações de prédios de quatro escolas privadas desativadas), também fizeram parte das ações que procuravam atender à demanda por matrícula na Educação Infantil e no 1º segmento do Ensino Fundamental.

O índice de evasão escolar não sofreu alteração significativa com a implantação dos ciclos, embora tenha apresentado pequena queda nos dados gerais do município tanto como nos das escolas da amostra. A maioria dos profissionais entrevistados (diretores, orientadores educacionais e pedagógicos e professores) associou a evasão escolar ocorrida no Município a

problemas externos à escola, principalmente os de origem social, e não efetivamente à retenção ou a outros motivos intra-escolares. Acreditam que programas sociais como o Bolsa Família contribuíram para que a evasão escolar diminuísse. Entretanto, os quadros construídos a partir dos percentuais levantados mostraram que, no ano final do ciclo 1 (em que ocorre a 1ª retenção), o índice de evasão é maior, reafirmando a relação existente entre a retenção e a evasão, já identificada em inúmeros estudos.

A mudança mais significativa no período 1998-2004 relacionada à implantação dos ciclos na rede Municipal de São João de Meriti foi a que se refere ao índice de distorção série-idade, que apresentou queda expressiva. Os profissionais entrevistados concordaram que a organização das turmas por faixa etária, prerrogativa dos ciclos, contribuiu para que esse problema diminuísse. Esse fato confirma as tendências já observadas em estudos que demonstraram que nas regiões do País onde há organização escolar em ciclos o índice de distorção série-idade diminui (Franco, 2004). Apesar da queda substantiva, o número de alunos fora da idade ideal nas escolas do Município ainda apresenta-se elevado. A pesquisa de campo revelou que, embora a nova proposta curricular recomende o agrupamento de alunos por faixa etária, algumas escolas continuam organizando suas turmas por níveis de aprendizagem. Os professores afirmaram que as causas da distorção série-idade são o ingresso tardio das crianças nas escolas e a retenção nos anos finais dos ciclos. Segundo eles, os ciclos na rede municipal de São João de Meriti têm apenas adiado problemas de aprendizagem, que aparecem nos anos finais de forma concentrada. Assim, aqueles estudantes que anteriormente eram excluídos precocemente, hoje, apesar de permanecerem por mais tempo na escola, continuam não tendo pleno acesso ao saber socialmente reconhecido, desenvolvendo muito precariamente as chamadas competências escolares. Daí se conclui que os fatores organizativos não constituem, por si mesmos, um mecanismo mágico que

garanta a eficiência dos resultados, porque, em primeiro lugar, esses resultados quanto mais interessantes e ricos do ponto de vista educativo mais imprevisíveis são. Em segundo lugar porque sua influência real está condicionada à cultura da instituição que se forma num espaço e tempo concreto de interação, que é sempre específica de cada contexto escolar (Gómez, 2001).

No sistema de ciclos da rede municipal de São João de Meriti não se estabeleceu uma ruptura radical com o sistema de seriação e, por isso, não pode ser caracterizado como ciclo de formação. O novo sistema implantado também não se caracteriza como “progressão continuada” ou “promoção automática”, pois houve efetiva mudança em sua estrutura. A classificação mais pertinente para o sistema implantado no Município é a de ciclo de aprendizagem. Mesmo propondo mudanças significativas no currículo e orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem, foi mantida a reprovação ao final de cada ciclo. É um sistema que não assumiu radicalmente a idéia da não retenção, mas propôs um alongamento dos prazos, uma espécie de oportunidade a mais para alunos e professores resolverem suas dificuldades. Por outro lado, a política foi implantada (e incorporada) de forma conservadora, gerando, na prática, o regime de progressão continuada (versão conservadora) durante os ciclos. Não foram estruturados esquemas alternativos eficientes para o enfrentamento dos casos de fracasso renitente. A participação dos professores na construção da Proposta de Ação Político-Pedagógica deu-se por meio de sugestões e críticas aos textos encaminhados pelo nível central, após discussão no interior das escolas durante um ano letivo. Pode-se afirmar que houve reflexão por parte dos profissionais quanto à concepção inicial dos ciclos mas não houve debates de forma suficiente, possibilidade da não adesão ou preparação para a implantação do sistema. A proposta foi oficializada sem os recursos materiais e humanos necessários à implantação do projeto.

Os dados levantados nos documentos consultados e na pesquisa de campo mostraram que a retenção aumentou, embora as entrevistas realizadas com equipes pedagógicas e professores sugiram que ocorreram mudanças na prática avaliativa. O modelo de avaliação diagnóstica, formativa, contínua e qualitativa, apresentada na Proposta de Ação Político-Pedagógica do Município, parece ter sido razoavelmente assimilado pelos professores, pelo menos em seus depoimentos. A nova forma de avaliar é considerada positiva e os professores entrevistados reconhecem que essa proposta de avaliação tende a favorecer a aprendizagem dos alunos. Eles afirmaram que a retenção ainda acontece devido a variáveis importantes, como o número excessivo de alunos em sala de aula, a falta de infra-estrutura nas escolas (recursos humanos, físicos e didático-pedagógicos), falta de referenciais sociais básicos por parte dos alunos e falta de compromisso dos pais com a escola.

As dificuldades rotineiras da prática pedagógica, que dependem de recursos e formação docente para serem resolvidas, permanecem impedindo um impacto significativo da política de ciclos na qualidade do trabalho pedagógico. As condições materiais envolvidas implicam tempos e espaços escolares capazes de atender às necessidades de cada estudante. Nas escolas da amostra não existem espaços e recursos necessários a uma dinâmica escolar pautada na pedagogia dos ciclos (Krug, 2006). Faltam profissionais, laboratórios de aprendizagem potencializadores dos saberes docentes que fomentem a pesquisa sobre como as crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendem, salas especiais para línguas, artes, espaços para a prática de esportes, materiais específicos para o desenvolvimento de projetos de trabalho, acesso à informática, livros, revistas, jornais, enfim, novas possibilidades de acesso à informação. Gomes (2004) alerta para o fato de que num ambiente histórico de crise do Estado e escassez de recursos foram realizadas

transformações profundas que não encontraram correspondência nas burocracias públicas e verbas adequadas que possibilitassem às escolas condições de atuar de maneira inovadora.

As escolas em São João de Meriti ainda não possuem espaços convidativos, instigantes, que exerçam atração sobre alunos e pais. Tanto as equipes pedagógicas quanto os professores afirmaram também que a falta de envolvimento dos pais na aprendizagem dos alunos contribui para o fracasso escolar dos filhos. A expressão recorrente utilizada por grande parte desses profissionais é “falta de compromisso” dos estudantes e dos pais, motivada pela “não retenção” durante o ciclo em que o aluno se encontra. Os professores não concordam que alunos ‘infreqüentes’ durante quase todo o ano letivo sejam promovidos e continuem acompanhando sua turma. Segundo eles, sendo promovido anualmente, independentemente da freqüência, dos conhecimentos e das competências escolares adquiridas, o aluno ascende em seu percurso de escolarização cada vez com mais dificuldade e, por não ter domínio desses conhecimentos e competências, fica retido no final do ciclo.

Apesar das mudanças no sistema, o problema básico é que na escola a estimulação para estudar continua externa à curiosidade/motivação pelo conhecimento; ela passa seja pelos constrangimentos historicamente criados pela própria escola, seja pelas exigências mais amplas da sociedade e do mercado de trabalho. No modo de ver dos alunos, e também dos pais e professores, que só tiveram como vivência a escola tradicional, a motivação para os estudos é fortemente influenciada pela nota, pela competição pela nota e pelo medo da reprovação (Barreto e Mitrulis, 2001). Criar ciclos de aprendizagem sem mudar os funcionamentos pedagógicos e didáticos, a avaliação, a concepção dos objetivos, a cooperação entre professores, pode agravar as desigualdades, devido à própria dilatação dos prazos (Perrenoud, 2004). Os estudos sobre

fracasso escolar mostram que a mera prorrogação de escolaridade não produz resultados positivos e, em todo caso, jamais restabelece igualdade de conhecimentos (Crahay, 1996,1997).

Ficou claro, também, no decorrer da pesquisa que as escolas reagem de modo diferente às políticas educacionais, e essas reações causam resultados também diferentes. O tipo de receptividade de cada escola ao sistema de ciclos mostrou relações com o resultado por elas obtido no aspecto *desempenho dos alunos*. Embora as cinco escolas da amostra enfrentassem problemas comuns na implementação dos ciclos, foram captadas diferenças significativas em termos de aproveitamento dos alunos. Nas escolas em que as equipes pedagógicas se mostraram favoráveis à pedagogia dos ciclos, ainda que apontando entraves que precisam ser resolvidos, os alunos passaram a ter um desempenho melhor nesse novo sistema. Já naquelas em que as equipes pedagógicas afirmaram não concordar, o desempenho dos alunos piorou, comparado ao antigo sistema de seriação.

As mudanças relacionadas à pedagogia dos ciclos mostram-se assimiladas muito mais no discurso que propriamente na prática pedagógica das escolas. Os professores se queixam de falta de tempo para troca de experiências e reflexão de sua prática de sala de aula. Metade dos entrevistados alegou necessidade de mais embasamento teórico e prático, que, segundo eles, são imprescindíveis à organização escolar em ciclos. Para eles, fica difícil aceitar o que não compreende. Mais ainda, mudar uma prática pedagógica historicamente construída, tendo de assumir o novo, quando se sentem despreparados para esse desafio (Glória, 2004). Algumas falas desses profissionais permitem entrever um grau elevado de relutância na aceitação da proposta, principalmente no que se refere à eliminação da reprovação. Percebe-se que, embora acatem o novo modelo de avaliação, uma das maiores dificuldades enfrentadas é compreender a necessidade de se eliminar as práticas e processos de reprovação escolar. Isso se deve à cultura da

reprovação, que parece estar densamente incorporada ao cotidiano escolar e ao imaginário familiar como algo necessário e benéfico ao aluno em situação de fracasso escolar. Para Perrenoud (2004, p. 28), o que pode fazer diferença nos ciclos não são apenas os atores, as relações de força, mas também a clareza e a pertinência de suas idéias, o caráter sistêmico de sua abordagem, a inteligência de suas estratégias de mudança e principalmente sua tolerância à desordem provisória e à diferença.

A formação docente, na perspectiva da formação continuada em serviço, tem sido um traço comum da política de ciclos, embora seja igualmente comum o reconhecimento dos professores de que o conceito de ciclos ainda não foi construído entre os docentes. A Proposta de ação Político-Pedagógica do Município de São João de Meriti apontava a formação permanente do professor como um pré-requisito para o desenvolvimento de sua competência profissional e exigia atitudes investigativas e reflexivas como instrumentos para a construção dos conhecimentos. A formação continuada poderia acontecer tanto no trabalho sistemático interno à escola quanto fora dela (SEMEar, 1998, p. 111).

A pesquisa mostrou que a implantação dos ciclos trouxe maior investimento na formação continuada do professor. Eventos como seminários, oficinas, encontros pedagógicos, palestras e cursos sobre os ciclos passaram a acontecer mais sistematicamente. Mas segundo os orientadores pedagógicos e educacionais, não têm alcançado toda a população de docentes, de forma que uma grande parte, principalmente, os professores mais antigos, permanecem resistentes à sua implantação. Para os orientadores educacionais, ainda é necessário mais reflexão, mais trocas de experiências, mais leitura, principalmente, dentro da escola. Segundo eles, a rigidez do calendário escolar (o cumprimento dos 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar) não possibilita encontros conjuntos e sistemáticos entre todos os professores. Segundo Demo (1998), a má interpretação do

Inciso I do artigo 24 da Lei n° 9.394 – LDB tem reduzido os 200 dias de trabalho escolar à aula, contribuindo para a decadência inevitável da escola.

O quadro de professores na rede municipal de educação de São João de Meriti não permite que haja encontros pedagógicos sistemáticos sem prejuízo de aulas para os alunos. Não existem professores suficientes para que haja esquemas de rodízios, a fim de proporcionar a formação continuada do professor regente sem a suspensão de aulas. As equipes pedagógicas acreditam que a aprendizagem dos alunos depende menos das aulas convencionais do que dos componentes mais próprios do processo de aprendizagem, pois o aluno só pode aprender bem com um professor que também sabe aprender bem; logo, é preciso investir em tempo de aprendizagem para o professor para que a aprendizagem do aluno aconteça de fato.

Percebe-se que os docentes, ainda sem clareza sobre a nova proposta curricular, continuam ancorados no antigo currículo formal. Arroyo (2005) acredita que eventos como seminários, oficinas ou encontros periódicos não são suficientes para que o professor possa desconstruir a organização seriada e sua lógica, sem que os ciclos ameacem sua auto-imagem. Para ele, é necessário antes de tudo, criar um clima propício ao reencontro com sua identidade, com os saberes coletivos que vêm de longe e que foram aprendidos em múltiplas relações humanas e educativas. Deve-se partir da formação que eles já têm, assumir que a função de educador carrega dimensões definidas socialmente, partir do que há de permanente nesses velhos papéis sociais; trabalhar as competências coletivas nas práticas em que se expressam. Não se trata de acrescentar novas incumbências a serem treinadas previamente, mas de criar situações coletivas que propiciem explicitar e cultivar o papel, os valores e saberes educativos que cada educador já põe em ação em sua prática nas escolhas que faz cada dia no trato com os educandos. Em São João de Meriti os eventos (palestras, cursos, oficinas) que contemplavam todos os

profissionais da educação da rede municipal aconteciam apenas durante os seminários anuais de educação, e enquanto os encontros sistemáticos promovidos pelo nível central eram realizados com a participação das equipes pedagógicas das escolas ou, algumas vezes, com representação docente.

Para Barreto e Mitrulis (2001), o grau de satisfação dos sujeitos envolvidos é um elemento determinante no que diz respeito à probabilidade de sucesso dos programas educacionais. No caso dos ciclos, sua adesão apenas parcial ao regime e os questionamentos que fazem às políticas que buscam implementá-los são compreensíveis e até esperados, pois não se trata apenas de uma mudança nos detalhes formais da estrutura da escola, mas de uma transformação na sua cultura. O grande desafio é exatamente o de fazer emergir o novo em meio a um aparato escolar que tem grande poder de regulação e que funciona a partir de princípios contraditórios.

Depois de sete anos de implantação dos ciclos na rede municipal de educação de São João de Meriti, pode se perceber efeitos positivos e negativos. Entre os primeiros temos a queda do índice de distorção série-idade e o incremento na formação continuada do professor, ainda que insuficiente, segundo os profissionais entrevistados. Os docentes, mesmo os resistentes ao sistema de ciclos, declararam que modificaram sua prática pedagógica no que se refere ao respeito pelo ritmo e pela individualidade dos alunos, e que passaram a perceber o caráter formativo da avaliação. Admitiram que necessitam de mais leitura, de discussão, de embasamento teórico e filosófico, enfim, reconhecem a necessidade de continuar aprendendo. Quanto aos aspectos negativos, temos o baixo desempenho dos alunos agregado à retenção, que aumentou significativamente, possivelmente pela falta de infra-estrutura do sistema educacional que não acompanhou a ousada mudança curricular. No que se refere ao aumento de matrículas e à

queda do índice de evasão escolar, não se pode afirmar que se deveram exclusivamente à implantação dos ciclos, pois existiram outras políticas apontadas na pesquisa, como FUNDEF, Municipalização e programas sociais, que certamente interferiram na modificação desses índices.

Seria, portanto, incorreto afirmar que todos os aspectos positivos ou negativos entre os anos de 1998 e 2004 no sistema educacional de São João de Meriti se devam exclusivamente aos ciclos. Ao mesmo tempo, seria ingênuo pretender que a escola, por si só, consiga superar as desigualdades econômicas e culturais e os problemas que delas advêm. Basta lembrar o quadro social desfavorável da população jovem de São João de Meriti – apenas 3,7% tem formação superior, 36% tem o Ensino Médio e 48% de toda a população recebem até 2 salários-mínimos. Mas a escola pode e deve oferecer a possibilidade de mudança. Já parece claro que, se existe uma escola comum e obrigatória, ela deverá enfrentar o desafio didático de diversificar as orientações, os métodos e os ritmos, de modo a que os alunos, em seus processos de socialização, possam se incorporar à sociedade e à cultura pública. Não se pode esquecer que os grupos sociais mais desfavorecidos provavelmente só na escola podem encontrar o espaço para viver a riqueza da cultura intelectual, ao mesmo tempo valorizando e dando voz à sua própria cultura (Gómez, 2001).

Uma vez que os ciclos já existem, não é tarde para investir nessa estrutura de maneira mais ambiciosa e refletida, até porque ela pode evoluir. Se o sistema de ciclos em São João de Meriti está em desenvolvimento, é importante continuar debatendo sua concepção e o que se espera deles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, M. V., (1999). *Cartilha dos conselhos do FUNDEF*. 2ª ed. Brasília: FUNDESCOLA.

ARROYO, Miguel.[Escola Pública, foco de grandes inovações]. Rio de Janeiro, 2000. Entrevista concedida a Eliane Bardanachvili ao Jornal do Brasil – Caderno: Educação & Trabalho em 03 de Dezembro de 2000.

_____. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-161, dez. 1999.

ÁVILA, S. A. Diagnóstico sobre a baixada fluminense. *Boletim de Economia Fluminense*. Rio de Janeiro, n. 09, set. de 2002.

BALL, S. J. *Education Reform: A Critical and Post-Structural approach*. Buckingham: Open University Press. 1994.

BARREIRA, M.C.N.). *Avaliação participativa de programas sociais*. 2ª ed. São Paulo: Veras Editora.

BARRETTO, E. S. de S., SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico - classe, códigos e controle.

_____. Pedagogia visível e invisível. *Cad. Pesq.*, (49): 26-42. Tradução de Marlene Domingos Orth e Dagmar M. L. Zibas, 1984.

BORDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: Nogueira, M.A e Catani, A. (Orgs). *Escritos da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

BONAMINO, A. C. de, *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Ed. Quartet. 2002.

CANEN, A. (2001), *Avaliação da aprendizagem nas sociedades multiculturais*. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, editor@papelvirtual.com.br

CAVALIERE, A.M. Quantidade e racionalidade do tempo de escola. *Teias*, UERJ: Rio de Janeiro, n.6, p. 116-126. 2002.

CARNEIRO, M. A., (1998). *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.

CENTRO DE INFORMAÇÕES DE DADOS DO RIO DE JANEIRO – Fundação Cide. <http://200.156.34.70/cide/>. Acesso nos meses de Abril a Novembro de 2006.

CHIANCA, Thomas; MARINO, Eduardo; & SCHIESARI, Laura. *Desenvolvendo a cultura de avaliação em organizações da sociedade civil*. São Paulo, Editora Global, 2001.

CLAXTON, Guy). *O desafio de aprender ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRAHAY, M. *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DAVIES, N. *O Fundef e as verbas da educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro: v.6, abr/ jun. 1998 .

DOURADO, L. F. O público e o privado na agenda da educação brasileira. In: Ferreira, Nalva S.C. e Aguiar, Márcia A. S. (Orgs). *Gestão da educação; impasses, perspectivas e compromissos*. S. Paulo : Cortez, 2000. (p. 281-293) .

FERRÃO, M. E., BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. Políticas de não-repetência e qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem de dados da 4ª série - Saeb 99. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 26, p. 47-73, jul./dez. 2002.

FERNANDES, C. de O. *A escolaridade em ciclos – a escola sob uma nova lógica*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 57-82, jan./abr. 2005.

FERNANDES, Florestan. Diretrizes e bases: na etapa final. *Educação & Sociedade*. Campinas: v. 13, n. 43, p. 524-528, dez.1992.

FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p.39-25. 2004.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002a.

GATTI, B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p.65-82, jul. 2001.

GIROUX, H. A., *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre : Artmed, 1999.

GIUSTA, Agneta da Silva; EUCLIDES, Maria Angela Moraes; RAMÓN, Débora Aniceta de Mello. Ciclos de formação na Escola Plural. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 28, p. 17-27, jul./ago. 1999.

GLÓRIA, D. M A. & Mafra, L.A. A prática da não- retenção escolar na narrativa dos professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 231-250, maio/ago. 2004.

GOIS, A. Os resultados do Saeb. <http://www.uol.com.aprendiz>.html. Acesso em 24 de novembro de 2004.

GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 39-52. 2004.

GOOD T. e WEINSTEIN R. As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In Nóvoa, A. "As organizações escolares em análise". Lisboa, Dom Quixote, p.75-98. 1995.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. (2003), Uma Abordagem Naturalística para a Avaliação: o amadurecimento da avaliação. IN: Sanders, J. (org.), *Introdução à avaliação de programas sociais*, Coletânea de Textos. São Paulo: Instituto Fonte para o desenvolvimento social, www.fonte.org.Br (reimpresso a partir de Guba, E. & Lincoln, Y. Fourth Generation Evolution, p. 21-48, London: Sage Publications, 1989).

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP - http://www.inep.gov.br/default_2a.htm. Acesso em 3 de Junho de 2006.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>.

Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional - IPPUR da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e Federação dos Órgãos para a Assistência Social e Educacional – FASE. Disponível em: <http://www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/home.htm>.

Instituto de Pesquisas e Análises Históricas da Baixada Fluminense – IPAHB – <http://www.ipahb.com.br/index.php>. Acesso nos meses de Abril a junho de 2006.

JACOMINI, Márcia Aparecida. 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, 2004.

KLIEBARD, H. M., (1980). Burocracia e teoria do currículo. In: MESSICK, R, PAIXÃO, L. (orgs). *Currículo: análise e debate*. RJ. Zahar.

KRUG, A. F. Práticas de ensino e avaliação: falas sobre não aprendizagem escolar nos ciclos do ensino fundamental. *Anais do Colóquio Luso Brasileiro*, Braga, Portugal Fev. 2006.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão do mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educ. Soc.* v. 23, n. 80 (2002).

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Versão revista do texto: “A recontextualização nas políticas curriculares”. In: 26ª Reunião anual da Anped. 2004.

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

MOYSÉS, D. *Aprovação automática é coisa de escola antiga*. educação.htm.

<http://www.estadão.com.br>.

NEGREIROS, P, R, V. Séries no ensino privado, ciclos no público: um estudo em Belo Horizonte. *Cadernos de Pesquisa* . vol.35 no.125 São Paulo Mai/Ago. 2005.

OBSERVATÓRIO IPPUR/UFRJ/FASE. *Plano municipal de combate à desnutrição materno infantil/pelo direito à infância*. São João de Meriti, 16 de Março de 2002.

PARECER nº 01/98 de 09/02/1998 do Conselho Municipal de Educação de São João de Meriti.

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

PEREZ GOMES, A. I., (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre : Artmed.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed., 2004.

PIAGET, J., Inhelder, B. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____ *A Psicologia da criança*. 14ª edição. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1995.

PISA 2000 - Relatório Nacional. Brasília, Dez. 2001.

PROPOSTA DE AÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA – SEMEar. São João de Meriti: Secretaria Municipal de Educação, 1998.

ROCHA, Jorge Luís. *São João de Meriti: um balaio de idéias. História & seus usos na sala de aula*. Rio de Janeiro: J. L. Rocha. 2000. ISBN 85-901524-1-3.

SÁ BARRETO, E. & MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. In: *Estudos Avançados/USP*, Edição Especial, São Paulo vol. 15, n.42. 2001.

SALGADO, M. C. & MIRANDA, G. V. (Orgs). *Formação Superior de Professores*. 1ª ed. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004, V. 4.

SÃO JOÃO DE MERITI. Parecer N° 11 da Comissão de Legislação e Normas e Ensino Fundamental de 27 de março de 2000. Sobre proposta de Secretaria Municipal para implantação dos ciclos 1, 2, 3 e 4 na reorganização do Ensino Fundamental nas escolas municipais.

SÃO JOÃO DE MERITI. Portaria N° 10.63 de 17 de Outubro de 2000 da Secretaria Municipal de Educação. Autoriza a partir de 2001, o funcionamento com educação de jovens e adultos no nível fundamental nas unidades escolares mantidas pelo poder público municipal.

SÃO JOÃO DE MERITI. Resolução N° 05 da Secretaria Municipal de Educação de 14 de Agosto de 2001. Dispõe sobre a organização e o critério de avaliação da educação de jovens e adultos implantada nas unidades escolares e municipais e municipalizadas.

SÃO JOÃO DE MERITI. Síntese da reunião de orientadores pedagógicos do ensino fundamental, noturno de 27 de setembro de 2003.

SÃO JOÃO DE MERITI. Resolução N° 07 da Secretaria Municipal de Educação Cultura Esporte e Lazer de 29 de Outubro de 2003. Estabelece diretrizes para implantação da matriz curricular para o ensino fundamental, no ano de 2004.

SAUL, A. M. (1995). *Avaliação emancipatória: desafio à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez Editora.

SANTIAGO, Anna, R. F., (2003). Projeto político pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, I. P. A., FONSECA, M. (orgs). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. 2ª ed. Campinas : Papirus.

SEVERINO, A. J., (2002). *Metodologia do trabalho científico*. 22ª ed. São Paulo : Cortez.

TORRES, Rogério. "A estrela que apagou-se e o seu porto inexistente". *Revista Recado de Cultura*. n. 14: Rio de Janeiro, 1986.

TÔRRES, Gênesis Pereira. "*Esboço para uma História de São João de Meriti*". Apostila, SEMCEL, RJ, 1997.

Estudo Socioeconômico 2004 São João de Meriti. Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro – TCE- RJ – Secretaria de Planejamento. disponível em: www.tce.gov.br.

TURA, Maria de Lourdes R.. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, A. C., MACEDO E. (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo : Cortez, 2002.

_____ A observação no cotidiano escolar. In: ZAGO, N., CARVALHO, M.P., VILELA, R. A. T. (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, P. 207-241.

UNIVERSIA BRASIL. Avaliação universal – quando e para quê? *Jornal estado de São Paulo*. <http://www.universiabrasil.net>

VEIGA, I. P. A. & FONSECA, M. (Orgs.), (2003). As dimensões do projeto *político pedagógico*. 2ª ed. Campinas: Papirus Editora.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Manual para elaboração e normalização de dissertações e teses*. 3ª ed. rev. atual. e ampl. Rio de Janeiro. 2004.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

_____ *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. . In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa : abordagens qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZAIDANI, M., Ciclos no Ensino Fundamental: um projeto de inclusão? *Presença pedagógica*, vol. 5, n. 30, p. 50-59, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1

1. Entrevista com Gestores e Orientadores Educacionais e Pedagógicos

Escola N°: _____

Área de Formação:

Nível de Formação:

Tempo de trabalho no Magistério:

Tempo de Direção no Município:

Tempo de direção na escola com o sistema de seriação:

1) Perfil da Escola e sistema de ciclos na escola:

- Quantas turmas existem na escola?
- Em quantos turnos a escola funciona?
- Qual o número de professores?
- Qual o critério utilizado para organização das turmas?
- Qual o critério utilizado para alocação dos professores?
- Existem turmas de progressão ou aceleração?
- Quais as formas de retenção?

2) A interferência dos ciclos no trabalho pedagógico.

- Como está o índice de evasão em sua escola?
- Houve alteração após a implantação dos ciclos? Se houve, você atribui essa alteração exclusivamente ao sistema de ciclos?
- Como está o índice de distorção série idade em sua escola?
- Ele sofreu alteração após a implantação dos ciclos?
- Houve mudanças visíveis na dinâmica de sua escola com a implantação dos ciclos? Se houve quais as mais marcantes?
- Em sua opinião, que aspectos da prática pedagógica (relação professor X aluno, planejamento, avaliação) sofreu mais modificações?

- Em quais aspectos você não percebeu alterações?
- Quais as estratégias utilizadas pela equipe pedagógica para que a escola se adequasse ao sistema de ciclos?
- Como os professores reagem aos ciclos?
- Para que o professor tivesse condições de implementar esse novo sistema, foi necessário incluir mais encontros pedagógicos e leituras e reflexões?
- Em que sistema (ciclos ou seriação) os encontros pedagógicos foram mais periódicos? Por quê?
- O apoio e acompanhamento por parte da Coordenação Pedagógica da SEMECE aos professores e equipe pedagógica da escola, continuaram na mesma proporção em que ocorriam no sistema de seriação (seminários, oficinas, palestras, encontros, cursos, etc)?
- Como os pais lidam com os ciclos?
- São realizadas reuniões periódicas com os pais para esclarecimentos?
- Para você como gestora, a implantação dos ciclos trouxe benefícios ou prejuízos para o trabalho pedagógico de sua escola? Quais os mais relevantes?

Obs. As entrevistas foram gravadas.

ANEXO 2

Questionários para Professores

Escola Nº: _____

Área de Formação:

Nível de formação: _____

Magistério Graduação Especialização Mestrado Doutorado

Tempo de magistério:

Tempo de docência no município com o sistema de seriação:

Ciclo em que atua:

1) A implantação de ciclos e o ingresso, permanência e sucesso escolar do aluno.

a) Quantos alunos deixaram de freqüentar as aulas em sua turma neste ano letivo?

Obs:

Você acredita que a organização em ciclos diminuiu o índice de evasão escolar?

Sim Não

Obs:

b) Quantos alunos fora da idade ideal freqüentam sua turma?

Obs:

c) Você acredita que a organização em ciclos diminuiu o índice de alunos com distorção série-idade?

Sim Não

Obs:

d) Que conceito tem maior prevalência na sua turma?

Insuficiente Satisfatório Bom Muito bom

Obs:

e) Você acredita que a organização em ciclos modificou o desempenho escolar dos alunos?

() para melhor () para pior

Obs:

2) A implantação dos ciclos e a formação continuada do professor.

a) Você considera que compreende totalmente a proposta dos ciclos (fundamentações filosóficas, teóricas e metodológicas)?

() Sim () Não

Caso não, o que falta?

b) Quais das estratégias abaixo foram utilizadas para propiciar essa compreensão por parte da equipe pedagógica de sua escola?

- Leituras sobre o tema
- Encontros pedagógicos
- Eventos (palestras, oficinas e seminários)
- Cursos
- Congressos

c) E da SEMECE?

- Leituras sobre o tema
- Encontros pedagógicos
- Eventos (palestras, oficinas e seminários)
- Cursos
- Congressos

2) O sistema de ciclos e a prática pedagógica.

a) Você tem permanecido com a mesma turma durante todo o ciclo?

() Sim () Não

Obs:

d) Sua prática docente modificou na organização em ciclos?

() Sim () Não

Se positivo, cite alguns aspectos.

e) Se sua prática continuou a mesma da seriação, justifique.

f) Há ainda alguma forma de retenção nas suas turmas?

() Sim () Não

Obs:

f) Que tipo de apoio você dá aos alunos com problemas de aprendizagem?

g) Que instrumentos de avaliação você utiliza?

h) Você percebe diferenças na disciplina dos alunos na organização em ciclos?

() Sim () Não

Obs:
