

**FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO**

ROZANA FERREIRA NASCIMENTO

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS DE APRENDIZAGEM E A
POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO:** um estudo a partir da
proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife no período de 2001 a 2013

SALVADOR

2023

Rozana Ferreira Nascimento

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS DE APRENDIZAGEM E A POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: um estudo a partir da proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife no período de 2001 a 2013

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Juliete Miranda Alves

Salvador

2023

Ficha Catalográfica

NASCIMENTO, Rozana Ferreira

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS DE APRENDIZAGEM E A POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: um estudo a partir da proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife no período de 2001 a 2013. Rozana Ferreira Nascimento. Salvador. FLACSO/FPA, 2023.

144f.:il

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2023.

Orientadora: Juliete Miranda Alves

Rozana Ferreira Nascimento

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS DE APRENDIZAGEM E A POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: um estudo a partir da proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife no período de 2001 a 2013

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Aprovada em

Profa. Dra. Juliete Miranda Alves
FLACSO Brasill/FPA

Prof. Dr. Eduardo Tadeu Pereira
UNIFESP/FLACSO

Prof. Dra. Regina Barbosa da Costa
ESAMAZ/SEDUC-PA

Prof. Dr. Gleidson Wirllen Bezerra Gomes (Suplente)
UFPA/ FLACSO

Rozana Ferreira Nascimento

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS DE APRENDIZAGEM E A POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: um estudo a partir da proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife no período de 2001 a 2013

DEDICATÓRIA

Às crianças, aos jovens e adultos, homens e mulheres que nas bancas escolares, diante dos quadros de giz, nas secretarias de educação, nos departamentos de ensino, nas academias, nos parlamentos..., contribuem para a democratização da educação brasileira;

A todos e todas que, de alguma forma, fazem a educação no nosso país: debatendo, planejando, executando, avaliando, redirecionando, ousando, sonhando...

Aos que lutam, desejam e defendem uma educação pública de qualidade para todos;

Aos que, como o grande mestre Paulo Freire, entendem que na política educacional “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. (Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força propulsora da vida; pela energia e vocação que me movem no desejo de permanecer na busca do conhecimento com a certeza de ser “uma eterna aprendiz”;

À minha mãe por todo apoio e dedicação desde que me ensinou as primeiras letras;

À minha família que tem me auxiliado e acompanhado em toda minha trajetória; meu porto seguro;

Em especial, à professora orientadora Dr^a Juliete Miranda Alves, pela compreensão e respeito no processo de construção deste trabalho.

A toda a equipe da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO, pela organização e empenho na condução do programa curricular e das atividades nas diversas etapas do processo de desenvolvimento do curso.

À Fundação Perseu Abramo pela divulgação, mobilização e articulação junto à FLACSO de todo o processo que nos permitiu o acesso e a conclusão do curso.

A todos que, de alguma forma, contribuíram comigo nesta caminhada, meus amigos e meus colegas de profissão e de militância pelo incentivo e companheirismo;

Aos colegas e professores do curso que, enfrentando todos os percalços decorrentes das situações causadas pela pandemia da COVID 19, mantiveram-se coesos e comprometidos, possibilitando ricas aprendizagens na troca salutar de diferentes experiências, ideias e conhecimentos que o distanciamento físico não conseguiu impedir;

A todos e todas que, no contexto de uma sala de aula, de um departamento ou uma gerência de ensino, contribuíram com este trabalho, permitindo a vivência da teoria que se faz e refaz na prática que a (re)alimenta;

A todos e todas que fazem a educação pública brasileira, especialmente, na cidade do Recife/PE.

RESUMO

A luta pela democratização do ensino, sintetizada na demanda por uma escola pública de qualidade para todos, remonta aos tempos do Brasil Império, especialmente com a ascensão do Movimento Republicano. Essa luta foi intensificada no início do século XX com o manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e se estende aos dias atuais. O compromisso com a garantia desse direito está referendado em diferentes documentos (CF, LDBEN, PNE, PME, PPAs...) e outros textos legais que orientam e normatizam a educação no Brasil. No campo intelectual o tema é pauta de debates e estudos de diversos teóricos e especialistas (Mainardes, Perrenoud, Alavarse, Knoblauch, dentre outros). Esses estudos criticam o sistema seriado, considerado excludente e seletivo diante dos dados negativos (reprovação, abandono, distorção idade/série, baixo desempenho acadêmico) que denunciam a precariedade da qualidade do ensino público. A escola ciclada é uma das propostas discutidas como forma de práticas mais democráticas e inclusivas de organização do ensino. Em consonância com essas ideias, a Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) implantou em 2001 o ensino organizado em Ciclos de Aprendizagem, modelo que vigorou até o ano de 2013. Com a mudança na gestão municipal (2013), o ensino voltou a ser estruturado em séries anuais em 2014. O estudo teve o objetivo de analisar como a RMER, a partir desse novo paradigma, se estruturou para enfrentar problemas históricos que denunciam a baixa qualidade da educação pública e, ao mesmo tempo, atender a diretriz nacional da democratização do ensino. O estudo revelou avanços na experiência vivenciada que se mostrou mais inclusiva, melhorando os índices de rendimento escolar, mas ao mesmo tempo revelou contradições, alertando para a necessidade de ações que superem a mesmice de práticas e políticas inócuas no âmbito da educação pública. Outra questão importante que podemos inferir, a partir de nossa análise, refere-se à importância de ações que venham mobilizar a participação dos profissionais diante das constantes mudanças nas políticas educacionais, condicionadas à alternância na gestão governamental.

Palavras-Chave: Ciclos de Aprendizagem, Política de Ensino, Democratização da Educação.

RESUMEN

La lucha por la democratización de la educación, sintetizada en la demanda de una escuela pública con calidad para todos, se remonta al tiempo del Brasil Imperio, especialmente con el ascenso del Movimiento Republicano. La lucha se intensificó al principio del siglo XX con el manifiesto de los Pioneros de la Escuela Nueva y se extiende hasta la actualidad. El compromiso con la garantía de tal derecho está plasmado en diferentes documentos (CF, LDBEN, PNE, PME, PPAAs...) y otros textos legales que orientan y tipifican la educación en Brasil. En el campo intelectual, el tema es pauta de debates y estudios de diversos teóricos y especialistas (Mainardes, Perrenoud, Alavarse, Knoblauch, entre otros). Esos estudios critican el sistema seriado, considerado excluyente y selectivo ante los datos negativos (reprobación, abandono, distorsión edad/grado, bajo desempeño académico) que denuncian la precariedad de la calidad de la educación pública. La escuela ciclada es una de las propuestas discutidas como prácticas más democráticas e inclusivas de organización de la educación. En consonancia con esas ideas, la Red Municipal de Enseñanza de Recife (RMER) implantó en 2001 la educación organizada en Ciclos de Aprendizajes, modelo vigente hasta el año 2013. Con los cambios de la gestión municipal (2013), la educación volvió a ser estructurada en grados anuales en 2014. El presente estudio tuvo el objetivo de analizar cómo la RMER, a partir de ese nuevo paradigma, se estructuró para enfrentar problemas históricos que denuncian la baja calidad de la educación pública y, al mismo tiempo, atender la directriz nacional de la democratización de la educación. El estudio reveló avances en la experiencia vivenciada, que se mostró más inclusiva, mejorando los índices de rendimiento escolar, y al mismo tiempo reveló contradicciones, alertando a la necesidad de acciones que superen la inercia de prácticas y políticas inocuas en el marco de la educación pública. Otro asunto relevante que podemos inferir a partir de nuestro análisis se refiere a la importancia de acciones que puedan movilizar la participación de los profesionales ante constantes cambios de las políticas educativas, condicionadas a la alternancia de la gestión gubernamental.

Palabras Clave: Ciclos de Aprendizaje, Política de Educación, Democratización de la Educación.

LISTA DE TABELAS E QUADROS DEMONSTRATIVOS

Tabelas

Tabela 1 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (Recife) - 1991 a 2010.....	46
Tabela 2 – Dados Componentes do Desenvolvimento Humano do Recife	46

Quadros demonstrativos

Quadro 1 – Programas Específicos da Secretaria de Educação. PPA 2002 -2005.....	52
Quadro 2 – Programas Específicos da Secretaria de Educação. PPA 2002 -2005.....	53
Quadro 3 – Metas e Ações da educação da RMER PPA 2006 – 2009.....	54
Quadro 4 –Distribuição dos Ciclos por ano de escolaridade e idade.....	65
Quadro 5 – Reorganização dos Ciclos por Ano de Escolaridade e Idade.....	67
Quadro 6 – Formulário avaliativo do Diário de Classe dos Anos Iniciais	85
Quadro 7 – Rendimento Escolar da RMER de 2000 - 2013: Anos Iniciais.....	94
Quadro 8 – Rendimento Escolar da RMER de 2000 - 2013: Anos Finais.....	94
Quadro 9 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono de 2000 a 2013 - Anos Iniciais e Finais.....	96
Quadro 10 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono por ano escolar em 2010 – Anos Iniciais	97
Quadro 11 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono por ano escolar em 2010 – Anos Finais	97
Quadro 12 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono por ano escolar em 2013 – Anos Iniciais	98
Quadro 13 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono por ano escolar em 2013- Anos Finais	99
Quadro 14 – IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Metas Alcançadas x Metas Projetadas de 2000 a 2021	100
Quadro 15 – Descrição dos níveis de classificação no SAEB.....	102
Quadro 16 – Pontuação da RMER no SAEB de 2005 a 2013	102
Quadro 17 – Rendimento Escolar da RMER de 2015 a 2021- Anos Iniciais	103
Quadro 18 – Rendimento Escolar da RMER de 2015 a 2021- Anos Finais	103
Quadro 19 – Dados do IDEB da RMER no período de 2015 a 2021	104
Quadro 20 – Pontuação da RMER no SAEB de 2015 a 2021	105

LISTA DE SIGLAS

- AADEE** – Agente de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Especial
- AAE** – Agente Administrativo Escolar
- ADI** – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- CF** – Constituição Federal
- CME** – Conselho Municipal de Educação
- CMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- EF** – Ensino Fundamental
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano
- IDHM** – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LOA** – Lei Orçamentária Anual
- MCP** – Movimento de Cultura Popular
- MEC** – Ministério da Educação
- OP** – Orçamento Participativo
- PCR** – Prefeitura da Cidade do Recife
- PPA** – Plano Plurianual
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCCR** – Plano de Cargos Carreira e Remuneração
- PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PDE** – Plano de Desenvolvimento do Ensino
- PNAE** – Programa Nacional de Alimentação Escolar
- PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático
- PPP** – Projeto Político-Pedagógico
- RMER** – Rede Municipal de Ensino do Recife
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEEL** – Secretaria de Educação Esporte e Lazer
- SMER** – Sistema Municipal de Ensino do Recife
- SRM** – Sala de Recursos Multifuncionais
- UE** – Unidade Educacional
- UTEC** – Unidade de Tecnologia Educacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CAPÍTULO I- A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O ENSINO ORGANIZADO EM CICLOS: marcos referenciais	19
2.1 A educação na legislação brasileira: evolução no contexto histórico	19
2.2 A democratização do ensino no Brasil: um debate antigo e necessário	28
2.3 As experiências do ensino organizado em ciclos no Brasil: breve histórico	31
2.4 A organização do ensino em ciclos de aprendizagem: princípios e fundamentos...	38
3 CAPÍTULO II- A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CIDADE DO RECIFE	42
3.1 A cidade expressa no Plano Plurianual: diretrizes gerais.....	42
3.2 O PPA e a política da democratização do ensino no Recife.....	49
3.3 As dimensões política e pedagógica da proposta de ensino da rede municipal de ensino do Recife- RMER.....	58
3.4 O ensino em ciclos de aprendizagem na cidade do Recife: a experiência de uma década	61
4 CAPÍTULO III: A EXPERIÊNCIA DO ENSINO EM CICLOS NA RMER: a proposta político-pedagógica implementada	70
4.1 A política educacional do Recife: diretrizes e ações	71
4.2 Programas, projetos e ações: proposições para suporte à educação na cidade	75
4.2.1 Programas e projetos de âmbito geral para aporte à política educacional.....	75
4.2.2 Projetos-piloto: ideias e ações em fase experimental no período de 2009 – 2013.....	80
4.3 Documentos e instrumentos de registros pedagógicos: a dimensão social e legal... ..	81
4.3.1 O Ensino em Ciclos de Aprendizagem: Base Legal	81
4.3.2 Diários de Classe: os registros como prática pedagógica de ação, reflexão e reorientação dos processos de ensino e aprendizagem.....	84
4.4 Instâncias coletivas de avaliação e planejamento: o projeto político pedagógico e o conselho de ciclo	90
4.5 O movimento escolar da Rede Municipal de Ensino do Recife: rendimento e desempenho escolar	93
4.5.1 O rendimento escolar na RMER entre 2000 e 2013	94
4.5.2 O desempenho escolar na RMER entre 2000 e 2013.....	100

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
ANEXOS.....	127

1 INTRODUÇÃO

Para uma significativa parcela da população brasileira, a educação sempre foi negada ou precarizada. Condição decorrente seja do impedimento à escolarização, literalmente dito; seja pela insuficiência da oferta de vagas e condições de permanência; seja pela baixa qualidade do ensino ofertado. Essa condição, facilmente observada desde os tempos coloniais, tem seus resquícios no Brasil atual, contribuindo para condenar à marginalização, à pobreza, ao desemprego ou subemprego, um enorme contingente populacional que, ainda hoje, reivindica reparação e revela a face excludente e segregadora da política de educação no país.

Assim, a luta pela democratização do ensino no Brasil, ou seja, a luta pelo direito ao acesso e à permanência de toda população a uma educação pública de qualidade, é pauta antiga da sociedade brasileira, continuamente presente nas reivindicações dos movimentos sociais e na agenda política dos governos ditos progressistas. Essa pauta entende que a negação ou limitação do direito de acesso à escolarização, assim como o fracasso da escola, diante da baixa qualidade do ensino,, são obstáculos ao desenvolvimento da sociedade e do próprio estado brasileiro.

Essa constatação tem alimentado o debate sobre a necessidade da democratização da educação, tanto no que se refere ao acesso e à permanência quanto à qualidade do ensino, visando a superação dessas questões históricas.

A Constituição Federal – CF de 1988, especificamente em seus artigos 205 e 206, defende o direito à educação como dever do Estado e da família. A relevância desse direito constitucional se amplia quando a CF institui como diretrizes da política nacional de educação, entre outras, a “garantia de condições de igualdade para acesso e permanência no processo educacional e o padrão de qualidade do ensino” (BRASIL, 1988). Essas diretrizes são referendadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) e em outros documentos legais como requisito da política de democratização do ensino.

Como esse propósito é estabelecido constitucionalmente (1988) a liberdade para os sistemas educacionais organizarem os seus sistemas de ensino em série, ciclos plurianuais ou períodos semestrais, permitindo maior flexibilidade na estrutura organizacional. Essas possibilidades visam a superação dos problemas que afetam a qualidade da educação, tais como os índices de reprovação, de evasão e de distorção idade/série, e o baixo nível de desempenho acadêmico dos estudantes da educação básica. Dados históricos que são discutidos desde o início do século XX.

Ao comentar sobre os maiores problemas verificados na educação brasileira, Alves [2008] argumenta que:

Um dos problemas de longa data na educação brasileira refere-se às altas taxas de reprovação e abandono dos estudantes. Esses elevados índices impulsionaram a implementação de ações visando à superação desse problema. Dentre elas, destaca-se a implantação da organização da escola em ciclos, em especial, para as séries iniciais do Ensino Fundamental. (ALVES, [2008], p.127)

Estudiosos como Mainardes (2006, 2009), Knoblauch (2004) e Barretto e Mitrulis (2001) dão conta de que, no Brasil, as primeiras iniciativas de flexibilização do tempo escolar, como alternativa às altas taxas de repetência e a insuficiência da oferta de vagas, datam do início do século XX. A ideia era conter a repetência para favorecer o aumento do número de vagas, sem aumentar os gastos com o ensino.

Recorremos também, a outros autores como Perrenoud (1999, 2000, 2004), Freitas (2006), Barretto (2004) e Marchesi (2004), estudiosos que apresentam em suas produções dados e reflexões que estão servindo de base para artigos, dissertações e teses sobre o tema.

Esses autores expõem o ensino em ciclos como a construção de uma nova cultura educacional, constituída na perspectiva de garantir não apenas o acesso à matrícula, mas o acesso ao conhecimento com a permanência exitosa dos estudantes no contexto escolar.

Essas proposições, permitindo maior flexibilização do tempo escolar e da proposta pedagógica da escola, são viabilizadas conforme a visão político-pedagógica dos gestores e profissionais envolvidos na formulação das políticas de educação em cada ente federado.

A Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER, no período posterior à Carta Magna (1988), tem oscilado entre o ensino seriado e o ensino em ciclos: de 1989 a 2000 ensino seriado; de 2001 a 2013, ensino em ciclos de aprendizagem; e ensino seriado a partir de 2014 até o momento atual.

A experiência de vários anos como professora da RMER me permitiu vivenciar diferentes políticas educacionais e propostas pedagógicas, posto que a cada nova gestão da cidade, a cada alternância de partido político no exercício do poder, de imediato essas políticas e propostas pedagógicas eram modificadas. Mudanças implementadas sempre com o discurso de melhoria do ensino, das condições de trabalho, da ampliação de vagas, dentre outros fatores que são reivindicações históricas no cenário educacional brasileiro.

O que mais nos intriga é que essas mudanças, geralmente, acontecem como algo normal, quase necessário, dado a mudança no quadro político. São modificações que ocorrem desde a simples substituição do grupo gestor, com impacto direto na mudança da

política de educação (modificando a concepção de ensino e do fazer pedagógico) e, até mesmo, mudanças das cores dos prédios escolares e dos fardamentos e materiais dos estudantes. Curioso é que, apesar dessas mudanças acontecerem, tão comumente, a comunidade escolar (professores, pais, estudantes...) não é devidamente consultada e, muitas vezes, nem é comunicada ou informada de forma clara e suficiente da necessidade dessas mudanças (se é que sejam mesmo uma necessidade). Entendemos que há uma enorme insuficiência de “prestação de contas” baseada em resultados comprobatórios.

Sabemos que, de acordo com a estrutura organizacional do ensino, toda a prática pedagógica precisa se reorganizar para atender os princípios e diretrizes do sistema adotado, pois requer todo um aparato de funcionamento para dar sustentação aos objetivos a que se propõe. Observa-se que a forma como se estrutura o ensino (em série ou em ciclos) apresenta aspectos diferentes não só na organização e distribuição do tempo escolar, mas também na concepção de educação, no sistema de avaliação, nos documentos, livros e materiais pedagógicos, na política de formação dos profissionais da educação, na construção do currículo e no próprio papel do educador.

Assim, a implantação do ensino em ciclos plurianuais exige transformações tanto no aspecto pedagógico como na infraestrutura (material e humana). São modificações necessárias e que se revelam tanto ao nível do sistema de ensino como do ambiente escolar. Daí nos questionarmos sobre as possíveis inovações pedagógicas e de infraestrutura que foram disponibilizadas na implementação da proposta ciclada na RMER e seus possíveis resultados.

São inquietações que instigam o aprofundamento do tema, tanto para tentar responder a esses questionamentos com maior embasamento teórico, como pela possibilidade de contribuir com outros profissionais que apresentam interesse no assunto. Acreditamos que o estudo traz questões pertinentes, considerando a importância de avaliar a implementação de uma política pública à luz das possibilidades que os dados revelam, inclusive na tentativa de identificar elementos que apontem em que aspectos a alternância dessas políticas são exitosas em relação ao que se propõem.

É evidente que uma política pública obedece aos ditames do grupo gestor, num determinado período. Portanto, é interessante refletir sobre a sua implantação e resultados. Com base na experiência da RMER, nossa ideia foi realizar um estudo da política de educação, materializada nos Ciclos de Aprendizagem, na perspectiva de identificar em que aspectos essa experiência contribuiu para atender as diretrizes nacionais de democratização

da educação, pautada em três aspectos fundamentais: gestão democrática do ensino; garantia de acesso e permanência; e, melhoria da qualidade do ensino.

Por isso, definimos como tema “a organização do ensino em ciclos de aprendizagem e a política nacional de democratização do ensino: um estudo a partir da proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife vivenciada no período de 2001 a 2013”.

Atendendo ao proposto, decidimos realizar um estudo de caso para analisar como a cidade efetivou a implantação desse novo modelo de organização do ensino tanto no aspecto pedagógico como na infraestrutura (material e humana).

Buscamos responder, de acordo com a pergunta formulada para nortear a pesquisa, se a organização do ensino em ciclos de aprendizagem, vivenciada na RMER, apresentou evidências (número de estudantes matriculados, taxa de evasão e aprovação, distorção idade/série) significativas no que tange às diretrizes da política de educação nacional de democratização do ensino. Contudo, ressaltamos que o sucesso, ou não, de uma política de ensino não está atrelado, unicamente, à forma de organização do período letivo (séries anuais, períodos semestrais, ciclos plurianuais...), mas a toda uma estrutura funcional e pedagógica organizada para dar suporte à proposta adotada.

O ensino organizado em ciclos plurianuais traz, como principal característica, a ampliação do tempo pedagógico. Essa proposta impede a reprovação anual que pode ocorrer no ensino seriado, orientando que a reprovação só aconteça no final de alguns períodos (dois, três anos...) conforme determinado para cada ciclo. Dada essa condição, pressupomos uma taxa maior de aprovação anual dos estudantes que afetaria três grandes problemas da rede pública de ensino: a reprovação, a evasão e a distorção idade/série/ano de escolaridade. Entretanto, analisamos que a não reprovação anual, condição que é permitida no ensino seriado, poderia acarretar, no ensino em ciclos, outro grave problema apontado na educação brasileira que se refere à baixa qualidade do ensino.

Partimos da seguinte hipótese: a RMER, ao adotar o ensino organizado em ciclos plurianuais (2001 a 2013), anulando a prerrogativa da reprovação anual (o que causa certo represamento na oferta de vagas), pode ter favorecido o fluxo escolar por permitir uma aprovação maior e, conseqüentemente, o aumento do número de vagas e a redução da distorção idade/série/ano. Essa situação impactaria, de imediato, na redução da reprovação e, possivelmente, das taxas de evasão escolar, contribuindo para atender a diretriz de “garantia das condições de igualdade para acesso e permanência”. No entanto, sem a possibilidade da reprovação anual dos estudantes com baixo desempenho, a diretriz de melhoria do “padrão

de qualidade do ensino” poderia não ter sido atendida com a mesma eficácia. Esta hipótese, sendo comprovada, indicaria que a política de democratização do ensino fora comprometida, pois mesmo que se tenha implementado dispositivos de gestão democrática, atendendo alguns aspectos do ensino, o conhecimento, produto final do trabalho, não teria sido democraticamente distribuído.

Em síntese, buscamos elucidar em que aspectos essa forma de organização do ensino pode ter contribuído para atender as diretrizes da educação nacional, com resultados que indiquem a superação dos problemas que denunciam a baixa qualidade do ensino (baixo nível de desempenho acadêmico e elevadas taxas de evasão, repetência e distorção idade/série/ano de escolaridade), contribuindo para a política nacional, e também local, de democratização da educação, ou se foi mais uma experiência que respondeu apenas aos interesses do grupo político no poder.

Para contemplar a proposta supracitada, decidimos por uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2001), responde às exigências da pesquisa na área social. Os procedimentos adotados para o desenvolvimento do estudo foram subdivididos em dois eixos: I- revisão da literatura, baseada nos estudos de teóricos como Perrenoud (1999; 2000; 2004), Mainardes (2007; 2009), Alavarse (2009), Knoblauch (2004) dentre outros, para discorrer sobre a política de democratização da educação, tendo por base o ensino organizado em ciclos de aprendizagem e, tratando especificamente da cidade do Recife, nos debruçamos sobre a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino em vigor na época; II- a análise documental, quando verificamos a legislação (regulamentos, instruções normativas) que orientou a proposta implementada e outros documentos oficiais (Diários de Classe, registro de projetos e programas, Censo Escolar...). O percurso e o resultado desse estudo estão organizados em três capítulos, explicitados a seguir:

O primeiro capítulo: A educação na legislação brasileira: evolução no contexto histórico. Iniciamos com um breve histórico sobre a evolução da legislação educacional brasileira e o debate da democratização da educação. Trazemos também, como subtemas neste capítulo, um breve histórico das primeiras experiências do ensino ciclado no Brasil, ainda no início do século XX, e os princípios e fundamentos dessa forma de organização do ensino. Utilizamos para este momento, em especial, as contribuições de Mainardes (2007, 2009), Knoblauch (2004), Philippe Perrenoud (2000, 2004).

O segundo capítulo: A política de educação no contexto da cidade do Recife, trazemos, a partir da cidade expressa no plano plurianual, as diretrizes gerais da política da

democratização do ensino no Recife, seus objetivos, programas, projetos e ações, além das dimensões política e pedagógica da proposta do ensino organizado em Ciclos de Aprendizagem que vigorou na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) por mais de uma década. Os estudos de Perrenoud (2000, 2004), o Plano Plurianual do município do Recife e a proposta político-pedagógica da RMER, formam a base conceitual deste capítulo.

No terceiro capítulo: A experiência do ensino em os ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino do Recife: a proposta político-pedagógica implementada, compreende a apresentação e análise dos dados coletados, como o próprio título indica, apresentamos as informações reveladas através dos procedimentos adotados na pesquisa. O capítulo está assim estruturado: análise documental, iniciando com os documentos que registram a política educacional vivenciada na cidade: diretrizes e ações (programas e projetos implementados para efetivar as diretrizes norteadoras da proposta político-pedagógica da Rede), bem como os documentos regulatórios (leis, instruções normativas, pareceres...) que orientaram a organização do ensino em ciclos de aprendizagem na RMER; seguindo com a análise dos Diário de Classe e outros registros (Censo Escolar, IDEB, SAEB...) que ajudaram a compor o capítulo com o apoio das ideias de Perrenoud, Alavarse, Mainardes, dentre outros autores.

Por último, apresentamos nossas considerações finais, trazendo algumas reflexões, interpretações e proposições sobre o estudo realizado, contemplando a revisão da literatura e os dados coletados na análise documental, concernentes aos objetivos e hipóteses que nortearam a pesquisa.

De forma geral, o estudo buscou analisar e apresentar elementos que demonstrassem a estrutura material e pedagógica implementada pela RMER para subsidiar a política do ensino, organizada em ciclos de aprendizagem, e os resultados do rendimento e do desempenho no período de vigência da proposta, analisando sua aproximação e/ou distanciamento em relação às diretrizes nacionais.

O estudo, assim constituído, teve como propósito corroborar, de alguma forma, para ampliar o debate sobre esta temática e revelar aspectos que possam contribuir para políticas de melhoria da qualidade da formação (inicial e continuada) dos professores e da própria política de organização do ensino público no contexto da educação básica.

2 CAPÍTULO I. A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O ENSINO ORGANIZADO EM CICLOS: marcos referenciais

Neste primeiro capítulo apresentamos uma discussão sobre a educação brasileira e os marcos referenciais do ensino organizado em ciclos. Iniciamos com uma breve descrição sobre a educação na legislação brasileira e sua evolução no contexto histórico, contemplando o debate sobre a democratização do ensino e as medidas para enfrentar a questão. Para abordarmos este conteúdo, nos baseamos nos estudos de Casimiro (2016), Saviani (2011), Silva (2021), Silva e Amorim (2017), Almeida e Sanchez (2016) e Pinto (2016), entre outros.

O capítulo é complementado com um breve histórico das primeiras experiências do ensino ciclado no Brasil, ainda no início do século XX, e se complementa com os princípios e fundamentos dessa forma de organização do ensino, baseado nas contribuições de estudiosos do assunto, em especial, Mainardes (2007; 2009), Knoblauch (2004) e Perrenoud (2000; 2004).

2.1- A educação na legislação brasileira: evolução no contexto histórico

Ao tratarmos da questão da democratização da educação no Brasil, faz-se necessário entender o contexto da discussão a partir de uma análise, mesmo que breve, da história da educação tal como hoje é defendida em nosso país (em termos do direito, da obrigatoriedade de oferta, das condições para o acesso e permanência, e da qualidade do ensino...).

Conforme os autores consultados Casimiro (2016), Saviani (2011), Silva (2021), Silva e Amorim (2017), Almeida e Sanchez (2016) e Pinto (2016), a educação brasileira, no contexto dito formal, tem seu início ainda nos tempos da colônia, com a chegada dos Jesuítas, os missionários da ordem religiosa da Companhia de Jesus. Todavia, refletimos que, de alguma forma, a educação já existia, mesmo antes da chegada dos portugueses, pois os que habitavam estas terras tinham sua forma própria de educar a sua gente, de acordo com seus valores, sua cultura, suas necessidades. Uma educação bem diferente dos interesses dos europeus que ocuparam as terras brasileiras, tendo como finalidade maior a exploração das nossas riquezas, num ambicioso processo de colonização baseado na exploração da força de trabalho a partir da mão de obra escrava.

Os registros revelam, e é importante destacar, que a proposta educacional dos Jesuítas atendia às sugestões da carta de Pero Vaz de Caminha ao afirmar a necessidade de

uma intervenção na intenção de “salvar aquele povo”, referindo-se aos indígenas e a seus modos de vida. Assim, pode-se deduzir que o projeto de colonização europeu, no Brasil, teve uma dupla intencionalidade: a espiritual, que compreendia a doutrinação religiosa de viés católico, disseminando um processo de aculturação dos povos nativos; e a outra, material, destinada à exploração das nossas riquezas (minerais e vegetais) e à expansão territorial sob domínio dos portugueses.

A educação ministrada pelos Jesuítas, tendo como objetivo principal a catequização dos indígenas, baseava-se no ensino da língua portuguesa, da filosofia, da teologia e de técnicas agrícolas. Era um programa elitista que visava a manutenção da estrutura social e econômica vigente. Conforme analisam Silva e Amorim:

A atuação pedagógica dos jesuítas influenciou o modo de educar os indivíduos na colônia segundo as suas posições sociais. Isso levou a níveis distintos de instrução: para os índios, os rudimentos da língua e os ofícios; para os brancos libertos, os rudimentos da escrita, da leitura e os ofícios; para as classes abastadas, os ensinamentos superiores que garantiriam a manutenção da estrutura de poder; já para os escravos africanos e alforriados, os ofícios. (SILVA e AMORIM, 2017, p. 187).

O modelo jesuítico perdurou por mais de dois séculos (1549–1759) quando foi substituído, em 1759, a partir da reforma Pombalina, instituída pelo primeiro ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal.

Embora os Jesuítas não fossem a única ordem religiosa com atuação no Brasil colônia, foi a de maior projeção, tendo o seu modelo educacional se destacado. Segundo os autores consultados, a intenção principal de Pombal era reduzir a influência da igreja no governo. Ele decide expulsar os Jesuítas, desmantelando o sistema de ensino organizado e difundido por eles e pelas outras ordens religiosas. Inicia-se aí o Período Pombalino (1760-1808). São instituídas as “aulas-régias”. Um modelo configurado em aulas avulsas, com professores leigos e destinado ao ensino das “primeiras letras”, incluindo gramática, latim, grego, retórica, filosofia. Assim fragmentada, e destinada, quase que exclusivamente, às classes abastadas, a educação passou a ser de responsabilidade do Estado.

Entretanto, em sua essência, o ensino continuou com fortes traços da pedagogia jesuíta. No Brasil, por exemplo, muitos religiosos de outras ordens e os indivíduos letrados que concorreram às Aulas Régias tinham forte influência dos jesuítas em suas práticas educativas, o que pode ser entendido como legado de uma cultura pedagógica que permeou a forma de ensinar durante o período colonial (1500-1808) até os anos iniciais do período imperial (1808-1889) (SILVA e AMORIM, 2017, p.193).

Esse modelo perdurou por muito tempo, até a vinda da família real para o Brasil (1808), alterando, essencialmente, o contexto político.

A família real chega ao Brasil e já estabelece a política da “abertura dos portos às nações amigas¹” instituindo uma nova ordem política, cultural e econômica. São implantadas diversas medidas de significativo impacto para a sociedade abastada da época (academia militar, escolas de medicina, instalação da biblioteca nacional, criação da imprensa...). Todavia, em relação à educação básica, do direito ao acesso para a maioria da população, nenhuma alteração significativa foi adotada, especialmente, que contemplasse a parcela populacional menos favorecida (as pessoas negras ou indígenas).

Só em 1824, dois anos depois da Proclamação da Independência, quando o Brasil saiu da condição de colônia portuguesa e foi instituído o Império Brasileiro, foi promulgada a nossa primeira Constituição e o tema educação passa a ser, timidamente, instituído.

Na Carta Magna 1824, de forma bastante incipiente, a questão da educação é citada, estabelecendo em seu art. 179 a “instrução primária gratuita para todos os cidadãos”. Frisamos “todos os cidadãos”, pois basta pensar quem eram os considerados “cidadãos” na época para se ter a ideia do tamanho da exclusão. Claro que a referida lei não se referia aos indígenas, nem aos negros escravizados, grande parcela da população, e nem mesmo aos negros forros, posto a situação de miserabilidade que a maioria vivia, tendo que se submeter às condições precárias de trabalho, sem nenhum direito trabalhista garantido, ou seja, sem tempo, sem condição material, sem estímulo.

Sobre essa questão, é importante ressaltar que Pinto (2016), ao discorrer sobre o tema da cidadania, com base na legislação da época do Brasil Império, esclarece que, de acordo com o disposto no artigo 6º da Constituição Brasileira de 1824, apenas eram considerados cidadãos brasileiros “os homens livres, nascidos no Brasil ou no estrangeiro, filhos de Brasileiros, com residência ou domicílio no Brasil, bem como os naturalizados na forma da lei, com exclusão das mulheres, das crianças e dos escravos” (PINTO, 2016, p.05).

Com a proclamação da República em 1889, e a necessidade de atender às novas demandas sociais e políticas, é promulgada uma nova Constituição em 1891, a segunda do país e primeira do novo regime. Com relação à educação, a Nova Carta Magna, assim se

¹ A abertura dos portos às nações amigas foi uma das primeiras medidas adotadas por D. João quando foi obrigado a se mudar para o Brasil (1808), fugindo das tropas francesas que decidiram invadir Portugal pelo fato do país não aderir ao Bloqueio Continental, medida que proibia outras nações europeias de manterem comércio com os ingleses, aliados de D. João. Até então, o Brasil estava sob o regime do **pacto colonial**, que determinava que os portos do Brasil só eram abertos para Portugal e somente dos portugueses é que os colonos podiam comprar. A medida trouxe maior liberdade para os comerciantes brasileiros, que a partir daí puderam comercializar diretamente com estrangeiros. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/abertura-dos-portos.htm>.

refere em seu artigo 72, parágrafo 6º: “o ensino será leigo e ministrado nos estabelecimentos públicos”. Entenda-se que, neste caso, o ensino leigo refere-se ao ensino laico.

A nova lei também estabelecia como dever do Congresso Nacional “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados”, definindo a responsabilidade, mas sem acrescentar definições sobre a oferta, financiamento, condições de acesso e permanência e, muito mesmo, sobre a qualidade da educação.

Em 1934 foi promulgada a segunda Constituição da República, a primeira com um capítulo específico sobre a educação. A nova constituição manteve a gratuidade do ensino primário e determinou sua obrigatoriedade. Além desses pontos, definiu normas de financiamento para a União, Estados, Municípios e Distrito Federal, e propôs a criação de um plano nacional de educação, visando à organização da educação e das redes de ensino. Nesse momento, um período de grande efervescência cultural e política, as ideias e movimentos de intelectuais e autoridades como o Movimento dos Pioneiros da Educação², tiveram forte impacto nas propostas contempladas na nova legislação.

Porém, em 1937 com o golpe político que instituiu o Estado Novo e marcou a fase ditatorial do governo de Getúlio Vargas (1937 a 1945), foi promulgada outra Constituição (1937) com visíveis retrocessos em relação à oferta e ao direito ao acesso, considerando que, apesar de manter a gratuidade do ensino primário, estabeleceu a possibilidade de cobrança de uma contribuição, a chamada “caixa escolar”, daqueles que não atestassem “escassez de recursos”. A lei determinava, ainda, que as diretrizes educacionais deveriam ser definidas, unicamente, pelo governo federal, restringindo a participação dos estados e municípios.

Em 1946, com o fim do Estado Novo, uma nova Constituição foi promulgada, a quarta da República. Retomou o princípio do financiamento da educação da Constituição de 1934; definiu o “ensino primário gratuito para todos”, mas o curso subsequente, gratuito apenas para quem atestasse falta de condições financeiras para custeá-lo.

² Os Pioneiros da Educação foi um movimento articulado nos anos 30 do século passado por educadores e intelectuais progressistas em favor de uma “nova educação”. “Uma educação totalmente pública, que fosse essencialmente gratuita, mista, laica e obrigatória, em que se pudesse garantir uma educação comum para todos, colocando, assim, homens e mulheres frente a iguais possibilidades de aprendizagem e oportunidades sociais, abolindo os privilégios de gênero ou mesmo de classe social”. Com esse intuito publicaram em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, também, “inspirados nas ideias do filósofo e educador norte-americano John Dewey, o manifesto defendia o estabelecimento de uma relação intrínseca entre a escola, o trabalho e a vida, isto é, entre a teoria e a prática, em favor da reconstrução nacional. Entre os vinte e cinco signatários do Manifesto da Educação Nova figuram nomes de proeminentes educadores, cientistas e intelectuais, envolvidos com movimentos de modernização educacional e cultural do Brasil, como Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Roquette Pinto entre outros”. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143>. Acesso em 29/04/2023

Em 1961 a educação teve sua primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei 4.024/1961 que definiu novas diretrizes para a organização e o financiamento da educação, priorizando o ensino público, embora com cooperação da rede privada.

A LDB 4.024/1961 organizou a educação básica, como conhecemos hoje, em dois graus: do primeiro faziam parte as “escolas maternas, jardim de infância e ensino primário obrigatório de quatro anos”; o segundo era o grau médio, formado pelo ginásio (constituído de quatro anos) e o colegial (composto de três anos) nas modalidades: clássico (voltada às línguas e às ciências humanas) e científico (voltada às ciências exatas). Pela primeira vez a legislação brasileira fez menção ao preconceito social e racial e outras formas de discriminação, reprovando “qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. Porém, sem referências às pessoas com deficiência ou algum transtorno.

Como acontece em toda mudança de governo, especialmente, quando decorrente de um golpe, a educação é uma das áreas impactadas, prioritariamente. Não foi diferente no golpe de 1964³. Um governo ditatorial, uma nova Constituição: publicada em 1967 e alterada em 1969 por uma emenda constitucional que acabou ficando conhecida como Constituição de 1969, considerando que alterou totalmente o texto do documento anterior. A nova lei voltou a estabelecer que o Plano Nacional de Educação de competência única da União e o ensino “aberto à iniciativa particular” com “amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive, mediante bolsas de estudos”. Esse período foi marcado, ainda, pelos convênios de cooperação técnica com os Estados Unidos com forte interferência na educação superior e nos demais níveis de ensino, através dos conhecidos acordos MEC/USAID⁴.

³Conspiração de militares e grupos conservadores da elite econômica do Brasil, levando à deposição do presidente João Goulart, empossado em 1961, após renúncia do presidente Jânio Quadros. Os militares assumem o governo é publicado o Ato Institucional nº 1 com mecanismos jurídicos para justificar a tomada de poder. Indiretamente, o marechal Humberto de Alencar Castello Branco foi eleito presidente. Oficializa-se o Golpe de 1964, instituindo-se um regime ditatorial que iria vigorar por 21 anos (1964 – 1985). Durante esse período outras medidas foram impostas fechando o parlamento, destituindo partidos políticos, cassando os direitos civis e políticos da população, cerceando a liberdade de imprensa e de expressão, dentre outras ações que contribuíram para instalação do novo regime de governo. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendo-historia/golpe-de-1964>. Acesso em 01/05/2023.

⁴ Uma série de acordos produzidos, nas décadas de 1960/1970, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Os convênios MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>.

Em 1971, foi publicada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.696/71) criando o curso de primeiro e segundo graus. O primeiro grau, com a duração de oito anos, compreendendo a junção do antigo curso primário e ginásial; e um curso de segundo grau, com três anos, equivalente ao atual ensino médio.

A LDB 5692/71 definiu a matrícula obrigatória para estudantes de 07 a 14 anos (todo o primeiro grau). Para o segundo grau instituiu uma “progressiva substituição do ensino do segundo grau gratuito por um sistema de bolsas”.

Início dos anos 80, a ditadura militar já dava sinais de desgaste. O bipartidarismo havia sido extinto (1979), permitindo a legalização de partidos autodenominados socialistas e comunistas e, conseqüentemente, a formação de novos partidos políticos. O país vivia uma grande mobilização pela reabertura política e reconquista de direitos sociais. Nesse ano foi aprovada a Emenda Constitucional 24, versando sobre o financiamento e manutenção do ensino e estabelecendo a obrigatoriedade da aplicação pela União de, no mínimo, 13% dos impostos arrecadados, e de 25% para os estados, Distrito Federal e municípios.

Em 1985 o movimento pela redemocratização do país se intensifica. É aprovado o projeto de concessão de anistia aos políticos cassados pela ditadura militar, e a sociedade se mobiliza na luta pela garantia dos direitos sociais. Ganha força a reivindicação da educação como direito de todos e dever do Estado. Em 1988 foi promulgada uma nova Constituição, a Constituição Cidadã, como ficou conhecida, contemplando algumas questões históricas, quanto à obrigatoriedade, à oferta e ao acesso. A Constituição de 1988, em seu artigo 206, estabelece os seguintes princípios:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – Valorização dos profissionais de ensino, garantindo plano de carreira para o magistério público;
- VI – Gestão democrática do ensino público;
- VII – Garantia de padrão de qualidade;
- VIII – Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública. (BRASIL, 1988).

Em seu artigo 208, a CF reitera o dever do Estado na “oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os indivíduos que não tiveram acesso a essa etapa de ensino na idade própria”; a oferta do “ensino noturno regular adequado às condições do estudante”; e, o “atendimento educacional especializado” aos estudantes com deficiência.

Esses preceitos demonstram avanços consideráveis no âmbito da legislação educacional, tanto no que se refere à oferta quanto ao acesso e aos sujeitos de direito, inclusive, reconhecendo o direito a uma educação diferenciada para as populações originárias assim como para as pessoas com deficiência, além de instituir dispositivos de democratização da gestão escolar, o padrão de qualidade e a valorização dos profissionais.

Posteriormente, outras leis foram criadas ampliando e aperfeiçoando algumas questões específicas com vista à melhoria da educação nacional, tais como:

- A Lei 7.853 de 1989, dispôs sobre a integração social das pessoas com deficiência e definiu a “oferta obrigatória da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino” quando houver a possibilidade de integração dessas pessoas;

- O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) que definiu as pessoas de 0 a 17 anos de idade como sujeitos de direitos e criou uma série de dispositivos de proteção e atenção a esse público, visando o seu desenvolvimento integral. Foi fundamental para, posteriormente, a obrigatoriedade do ensino se estender até aos 17 anos;

- A Lei 10.098 (1994) estabeleceu normas gerais para promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, suprimindo barreiras de mobilidade e comunicação, propondo inclusive mudanças na formação de profissionais intérpretes de escrita no Sistema Braille e a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS);

- A Lei 9.131 de 1995 estabeleceu a existência do Conselho Nacional de Educação, suas atribuições e a composição das Câmaras de Educação Básica e Educação Superior;

- Em 1996 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Defende o princípio do direito universal à educação, além de reiterar os princípios instituídos pela CF de 1988. Ao longo dos anos, acrescentou outros como: o respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e, consideração com a diversidade étnico-racial; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. A CF/88 garantiu aos povos indígenas o direito de estabelecer formas particulares de organização escolar e lhes assegurou autonomia em relação à proposição dos conteúdos. A LDB incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, compreendendo: creche (crianças de 0 a 3 anos e 11 meses) e pré-escola (crianças de 04 e 05 anos), devendo a oferta ser obrigatória e gratuita para crianças a partir de 04 anos;

-A Emenda Constitucional 14/96 definiu, dentre outras ações, a responsabilidade da União no acompanhamento da aplicação das verbas exigidas dos entes federados para manutenção e desenvolvimento do ensino; o direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito aos indivíduos que não tiveram acesso na idade certa; a progressiva universalização do ensino médio gratuito; e a responsabilidade de cada ente federado na oferta da educação;

- A Lei 9.424/96 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), definindo a forma de arrecadação e distribuição dos recursos para o funcionamento do Ensino Fundamental. Essa Lei foi alterada em 2007 com a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), contemplando assim as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;

-Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 10.172/2001), com duração de dez anos, estabelecendo como principais objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais; e a democratização da gestão do ensino público, contemplando a participação dos profissionais da educação e comunidades escolares na elaboração do projeto político-pedagógico;

- A Lei 10.436/2002, em consonância com a Lei nº 10.098/94, estabeleceu a exigência da inclusão do ensino de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério (em nível superior e médio);

- Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639 que estabeleceu a obrigatoriedade da temática da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial das redes de ensino, resgatando os direitos educacionais das comunidades quilombolas e de toda a população de origem africana. Esta lei foi complementada em 2008 pela Lei 11.645/08 determinando a inclusão da obrigatoriedade, também, da temática indígena no currículo oficial das redes de ensino;

- A Lei 11.114/2005 tornou obrigatória a matrícula no ensino fundamental para estudantes a partir de 06 anos de idade. Com base nesta lei, a LDBEN 9394/96 foi novamente alterada, dessa vez, pela Lei 11.247/2006, ampliando o EF para nove anos, com matrícula a partir dos 06 anos de idade. Desta lei decorreu a Emenda Constitucional 53/2006 propondo as seguintes alterações: ampliação da exigência de cooperação técnica e financeira da União com estados em programas de educação infantil e ensino fundamental; valorização dos profissionais da educação; mudança na educação infantil para atendimento de crianças

entre 0 e 5 anos; acolhimento por parte da União do papel redistributivo e supletivo da oferta educacional; mudanças na forma de financiamento da educação, etc.;

- Em 2008 foi publicada a Lei 11.738 que estabeleceu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, como forma de valorização profissional da categoria;

- Em 2009 a Emenda Constitucional 59 tornou obrigatório o ensino para todas as crianças e jovens com idade entre 04 e 17 anos;

- Em 2013 foi aprovado o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013) que reafirmou o compromisso com programas que garantam a democratização do acesso e da permanência dos jovens nas escolas em todas as modalidades, inclusive, o acesso ao ensino superior. A lei ressalta o respeito às ações afirmativas, à educação inclusiva e à diversidade, reforçando a necessidade de ações efetivas para enfrentar as desigualdades e todo tipo de discriminação, seja de gênero, de orientação sexual, étnico-racial ou qualquer outra;

- A Lei 12.796/2013 ajustou o texto da LDB/96, respaldando a diversidade étnico-racial e substituindo o termo “educandos com necessidades especiais” por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”;

- Em 2014, dando prosseguimento à Lei 10.172 de 2001, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação, foi aprovada a Lei 13.005 definindo dez diretrizes que deveriam direcionar as ações educacionais brasileiras nos dez anos subsequentes, elencadas a seguir:

- Erradicação do analfabetismo;
- Universalização do atendimento escolar;
- Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da justiça social, da equidade e da não discriminação;
- Melhoria da qualidade da educação;
- Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- Valorização dos profissionais da educação;
- Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014)

- Em 2015 a Lei 13.234 orientou o cadastro, pelo Estado, dos estudantes com altas habilidades ou superdotação com o objetivo de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades;

- Em 2017, a Lei 13.415 estabeleceu a alteração, de forma gradativa, na carga horária anual do ensino fundamental e ensino médio de 800 para 1.400 horas anuais,

distribuídas em 200 dias letivos. Essa lei que altera a LDBNE/96 define ainda a política de promoção do ensino em tempo integral para as escolas de ensino médio;

- A Lei 13.716, publicada em 2018, dispõe sobre o atendimento educacional ao estudante da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado;

Enfim, em 2018 foi publicada a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, um documento normativo que, de acordo com o Ministério da Educação - MEC (2018), está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (1996) e “busca definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Tem como objetivo “assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, em conformidade com o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE)”. Ainda de acordo com o MEC, esse documento “integra a política nacional da Educação Básica, contribuindo para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal”. Faz também, referências “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de materiais educacionais e critérios para a oferta de infraestrutura para o desenvolvimento da educação”.

A exposição acima, traçando uma linha de tempo da educação brasileira em diferentes momentos da nossa história, demonstra que, em termos de legislação, avançamos em vários aspectos. No entanto, os resultados esperados ainda são questionáveis, se não tanto em relação ao acesso, mas muito em relação à permanência e à qualidade do ensino.

A nossa compreensão e análise é sobre a democratização da educação pautada em três aspectos fundamentais: a garantia de condições de igualdade para acesso e permanência, e a melhoria da qualidade da educação, incluindo ainda, a gestão democrática do ensino. Por isso, aprofundamos no subcapítulo a seguir o debate sobre esta questão que não é recente.

2.2 A democratização do ensino: um debate antigo e necessário

A necessidade da democratização da educação no Brasil ocupa o debate de intelectuais, de gestores públicos e da sociedade civil organizada desde os primórdios do estado brasileiro, considerando que, num contexto mais amplo, sempre tivemos um sistema de ensino dual: uma educação de melhor qualidade que servia aos interesses da classe dominante, oferecida aos filhos das classes abastadas, e uma educação precária à disposição da classe menos favorecida, especialmente, aos filhos da classe trabalhadora e às populações negra e indígena.

Importante falar sobre essas questões quando estamos falando de políticas públicas, em especial, a política educacional, pois como acentuou o mestre Paulo Freire em seu conhecido livro *Pedagogia do Oprimido* (em suas várias edições), não existe educação neutra. De acordo com as ideias freireanas “todo ato educativo é um ato político”, considerando seu viés filosófico, sociológico e ideológico. Freire (1981) acrescenta na sua análise que “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica” (p.73). Este tema é exaustivamente refletido nas obras de Freire, nas quais o autor destaca a impossibilidade da neutralidade da educação, argumentando que ou ela está a serviço da conscientização para libertação das classes oprimidas (trabalhadores, camponeses, pessoas menos favorecidas econômica e culturalmente) ou estará a serviço da alienação e do conformismo para favorecer o sistema e os interesses dos opressores, a classe dominante (FREIRE, 1981, 2022).

Entendendo essa lógica da educação brasileira, sempre a serviço do sistema, é que podemos entender as desigualdades por ela produzidas no decorrer da nossa história, atendendo os interesses da classe privilegiada e seus beneficiários, em detrimento daqueles, historicamente, marginalizados. Daí entendermos que a transformação dessa lógica requer mudança nas estruturas de poder, seja do poder governamental, dos gestores das políticas públicas, seja do poder de intervenção e participação da sociedade nessas políticas, que infelizmente, dada a essa condição de desigualdade, será sempre desigual para uns.

Ghiraldelli (2021), refletindo sobre esse tema da impossibilidade da neutralidade da educação, corrobora com Freire e explica como ela se desenvolve (práticas pedagógicas, condições de trabalho estrutura material e humana...). Sendo uma posição política, atende a interesses políticos e, portanto, classistas. O autor evidencia esse entendimento na seguinte citação:

A educação é uma prática. A pedagogia é a sua teoria normativa. A filosofia da educação é a sua teoria mais ampla, menos normativa. Eis a tríade: educação, pedagogia e filosofia da educação. Elas se colocam conjuntamente no Ocidente. Não há educação sem alguma pedagogia e não há pedagogia sem alguma filosofia da educação. A tríade é irmanada. Portanto, falar em neutralidade sempre é alguma coisa que falamos de todos os elementos da tríade. Dizer que não há educação neutra é dizer que não há pedagogia ou filosofia da educação que são neutras. Elas são sempre engajadas, são políticas, são derivadas de interesses, e esse interesses são classistas. (GHIRALDELLI, 2021, n.p.).

Desta forma, podemos deduzir a educação do Brasil colônia sob responsabilidade dos Jesuítas e a serviço dos interesses do rei, tendo os seguintes objetivos: para os indígenas,

simplesmente a catequização, a pregação da fé; para os filhos dos donos de engenho, e outros representantes da classe econômica e socialmente mais favorecida, uma educação ampla e elitista. Nesse período, assim como durante o império, para a população negra, maioria de escravizados ou alforriados, a educação foi sumariamente negada e, quando passou a ser oferecida, foi sempre precária, de baixa qualidade e sem garantia de condições para acesso e permanência.

Vale ressaltar que para esse contingente populacional, a própria legislação, por muito tempo, impediu o acesso à educação e, com o mesmo propósito, o acesso aos bens socialmente construídos. Importante observar o que diz Silva (2021):

Na mesma conjuntura surgem dois fatos importantes no Brasil moderno: a abolição da escravatura, em 1888, e a proclamação da República, em 1889, assim, republicanismo e trabalho livre assalariado emergem neste cenário. Contudo, a República não emancipou a população negra, que enfrentou novos desafios, sem moradia, trabalho, estudos, jogados nas ruas, os negros e negras vivenciam os primeiros momentos das desigualdades sociais neste novo modelo de sociedade. No mesmo caminho, a escola elitista, impede o acesso à educação de qualidade aos negros e negras, reforçando barreiras e ampliando a exclusão, que agora, além de social também é intelectual. A abolição não extingue a exclusão social e racial, mantendo os negros e negras fora das universidades, da escola, na condição de marginal (...) estrangeiros, desterritorializados, sem identidade e não pertencentes à sociedade brasileira. (SILVA, 2021, p. 6)

A essa condição da população negra e, por condicionantes históricos, pobre social e economicamente, soma-se a população indígena e seus descendentes, assim como alguns imigrantes que aqui chegaram e não foram agraciados pelo Estado com terras, emprego, escolas... A baixa escolarização e, em muitos casos, a total ausência dela, condenou uma grande parcela da população brasileira à miséria, à submissão ao subemprego como combustível barato a serviço do capital.

Essa discussão, que já se fazia presente nos discursos de intelectuais como Rui Barbosa, ainda no final do século XIX, ganha força nos primórdios do século XX, sendo o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, um marco reivindicatório dessa luta.

Naquele momento, quando o Brasil completava pouco mais de quarenta anos de República, o movimento dos Pioneiros da Educação já questionava fatores como educação como direito de todo cidadão e dever do Estado; a formação integral do indivíduo contra a fragmentação e a desarticulação do ensino; a ineficiência de reformas parciais e arbitrárias; a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino; a necessidade de definição clara das diretrizes e fins da educação; dentre outras questões.

Discutir a necessidade da democratização da educação como forma de garantir a todos uma educação de qualidade, não apenas no acesso, mas também, nas condições

adequadas para sua permanência exitosa no processo de escolarização, é fundamental para possibilitar mudanças necessárias e urgentes na estrutura social brasileira. Ao defendermos “condições adequadas”, estamos falando de estratégias para atender em igualdade de condições os estudantes com necessidades e condições desiguais, tendo em vista a vivência de cada um e o contexto (econômico, social, cultural...) do qual são oriundos. Dentre essas estratégias, discute-se a flexibilização do tempo escolar; currículo e práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem mais inclusivas; modelo de gestão do ensino mais democráticas; infraestrutura material e humana de suporte pedagógico e de apoio aos estudantes, e uma série de modificações necessárias para reverter o quadro de fracasso escolar que, nada mais é, do que o fracasso da educação. No bojo desse debate, as propostas de ensino em ciclos ganharam força e foram implantadas nos sistemas de ensino brasileiro, em diferentes momentos da nossa história, com diferentes interesses. É sobre a organização do ensino em ciclos como alternativa ao fracasso escolar e, desta forma, a oferta de uma política pedagógica mais democrática, que passamos a falar no subcapítulo seguinte.

2.3 As experiências do ensino organizado em ciclos no Brasil: breve histórico

De acordo com os estudos de Mainardes (2007, 2009) e Knoblauch (2004), com a proclamação da República em 1889, o Brasil precisava investir na educação para atender as necessidades da nova sociedade que se formava e responder aos valores e demandas do “mundo moderno”, tendo em vista, também, que o país iniciava seu processo de industrialização. Intelectuais, políticos e autoridades da época como Rui Barbosa, por exemplo, defendiam uma educação pública mais ampla e a organização do ensino em série com uma proposta mais homogênea, padronizada e uniforme. Nesse contexto é adotado o sistema seriado como política de ensino nacional e implantado os grupos escolares como uma inovação no início do século XX.

No entanto, o ensino seriado, pautado na fragmentação e padronização dos conteúdos e na rigidez dos mecanismos avaliativos, desencadeou outros problemas como altos índices de evasão e repetência, causando um verdadeiro estrangulamento nos primeiros anos da educação básica. Essa situação foi comprometendo o surgimento das vagas que já eram insuficientes, exigindo das autoridades estratégias de enfrentamento do problema para atender à crescente demanda.

A repetência representava assim um entrave ao financiamento da educação e à aprendizagem dos estudantes, responsabilizados pelo fracasso escolar. O insucesso da

política educacional era atribuído ao próprio estudante, sem considerar questões sociais, econômicas ou mesmo cognitivas e afetivas. Nem se discutia a possibilidade da questão ser decorrente do processo de ensino ao qual estavam submetidos os indivíduos.

De acordo com os autores estudados, a discussão, na época, gerava em torno da necessidade de reter a repetência como forma de favorecer o aumento do número de vagas nos anos iniciais, sem aumentar os gastos com o financiamento do ensino. É nesse contexto que, como apontam os estudos de Mainardes (2007, 2009), Knoblauch (2004), Barreto e Mitrulis (2001) surgem, no Brasil, as primeiras tentativas de flexibilização do tempo escolar como alternativa às altas taxas de repetência e, conseqüentemente, ampliação da oferta de vagas nos primeiros anos.

Segundo Mainardes (2009), das experiências no sentido de diminuir o impacto da reprovação escolar, já no início do século XX, a reforma de Sampaio Dória (1918) no estado de São Paulo, foi a de maior impacto naquele período, posto que defendia, entre outras condições “promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados” (p.30). A proposta se apresentava como uma opção de enfrentamento das altas taxas de evasão e repetência que, na época, se aproximava de 50% na 1ª série, o que comprometia a oferta de novas vagas diante da escassez de recursos para o financiamento da educação.

A reforma do ensino proposta por Sampaio Dória, na análise de Knoblauch (2004), vinha ancorada no discurso da democratização da educação sob o argumento de:

Justiça e igualdade, pois considerava a alfabetização uma condição necessária para o progresso do país num regime democrático. Portanto, preferia um ensino de dois anos para todos a um ensino de quatro ou mais anos somente para uma minoria (KNOBLAUCH 2004, p. 29)

Podemos perceber na citação acima que o discurso da democratização do acesso vinha, pretensamente, pautado nos princípios da “justiça” e da “igualdade”. Porém, os estudiosos nos quais nos embasamos, dão conta de que os problemas da baixa qualidade da educação pública permaneciam e, portanto, “a preocupação com os índices de repetência se manteve nas décadas de 1930 e 1940, principalmente entre os defensores da Escola Nova que, preocupados com a seletividade no interior do sistema educacional” defendiam uma “escola laica, gratuita e obrigatória” (KNOBLAUCH 2004, p. 31).

Mainardes (2007, 2009) expõe que, com a realização da Conferência Regional Latino-Americana sobre a Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida em 1950

pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em colaboração com a OEA (Organização dos Estados Americanos), ganhou impulso a proposta de “promoção automática”, porém sob outros argumentos, os quais não atrelavam apenas aos estudantes o fracasso pelo ensino, mas a própria forma de organização do ensino. O autor relata que Almeida Júnior foi o representante do Brasil nessa conferência, e que ele defendia a promoção automática, em oposição à reprovação, elencando uma série de fatores, dentre os quais pode-se destacar a repetência atrelada à seletividade, ocasionada pelos rígidos padrões para promoção de uma série a outra. Porém, Almeida Júnior já alertava para a necessidade de melhorar a formação dos professores e a infraestrutura do ensino, sem as quais, na sua visão, a promoção automática não atingiria seu objetivo.

Segundo Mainardes (2009), Almeida Júnior argumentava que a retenção causava prejuízo para criança e para a família, considerando que dificultava a adaptação social dos alunos repetentes por terem que estudar com os colegas mais novos, além de que a reprovação representava estagnação, diminuindo a oferta de vagas que poderiam ser destinadas à matrícula de novos candidatos.

Fica evidente, segundo a referência do autor, que Almeida Júnior já apresentava uma leitura mais ampla da situação, avaliando as consequências da reprovação para além da oferta de vagas, e trazendo para discussão o impacto negativo da distorção idade x série, considerando a relação estudante/grupo-classe/ensino. Nesse viés, compreende-se que o representante brasileiro entendia os problemas da nossa educação como uma questão social e política, não apenas financeira, e que o seu enfrentamento exigia uma nova concepção de educação escolar, uma educação fundamentada em melhores condições estruturais e novas práticas de ensino e de avaliação do desempenho do estudante.

Na citação abaixo, Mainardes (2009) reitera que “a ideia de eliminar a reprovação, nos anos iniciais, não é recente”, posto que desde o início do século passado já existia o “debate sobre a necessidade de criação de políticas de não reprovação” (pag. 28), e afirma:

No contexto da educação brasileira, o termo “ciclo” já aparecia na Reforma Francisco Campos (década 1930) e na Reforma Capanema (Leis Orgânicas do ensino – 1942/1946) e era utilizado para designar o agrupamento dos anos de estudo. Já o uso do termo “ciclo” - como forma de designar políticas de não-reprovação – surgiu em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo. (MAINARDES, 2009, p. 28)

Como afirma o autor, essa organização do ensino, no contexto histórico atual, é antes de tudo uma posição política de enfrentamento do fracasso escolar, oferecendo uma

alternativa para reduzir as desigualdades educacionais a partir da oferta de uma educação com qualidade social.

Autores que têm se dedicado a estudar as propostas de flexibilização do tempo escolar, tendo como parâmetro o ensino em ciclos, como observamos em Mainardes (2007, 2009), Perrenoud (2000, 2004), Freitas (2006), Knoblauch (2004), expõem essa proposta como a construção de uma nova cultura educacional, constituída na perspectiva de garantir não apenas a democratização do acesso enquanto matrícula, mas a democratização do acesso ao saber e a permanência do estudante no processo de escolarização.

A proposta do ensino em ciclos fundamenta-se, entre outras coisas, na reorganização do espaço/tempo escolar, na melhoria das condições (materiais e humanas), na construção de uma nova cultura avaliativa no interior das unidades escolares e, entre outras, na gestão democrática do ensino, exigindo mudanças na prática educativa do professor, da escola e da própria Rede de Ensino. Ou seja, uma nova prática para uma nova forma de fazer educação.

Essa condição indica a necessidade da adoção de algumas medidas como a necessidade de formação dos professores e a melhoria das condições de ensino e aprendizagem. Embora, nem sempre atendendo essas questões, várias experiências no sentido de flexibilização do tempo escolar foram colocadas em prática, em diversos estados do Brasil, nas décadas seguintes. Mainardes (2009) comenta que Pernambuco foi um desses estados, quando em 1968, ainda durante o regime de ditadura militar, adotou um projeto que substituíria as séries iniciais por seis níveis, dos quais a criança deveria cursar pelo menos quatro. O autor explica que:

Neste programa, a reprovação foi eliminada nas séries iniciais do ensino primário, que foram organizadas em seis níveis. Em quatro anos, os alunos deveriam atingir, pelo menos os quatro primeiros níveis. Foi um programa de ampliação do tempo para a aprendizagem por meio da reestruturação do currículo e eliminação da reprovação (MAINARDES, 2009, p. 36, 37)

Knoblauch (2004) acrescenta que, na proposta adotada em Pernambuco, “a passagem de um nível a outro poderia ocorrer a qualquer época do ano demonstrando, com isso, maior flexibilidade na organização da escola”. A autora enfatiza que, a preocupação era “a necessidade de reter a repetência para criar mais vagas e diminuir os custos com o financiamento da educação” (p.44).

Na década de 1980, passaram a vigorar as propostas dos Ciclos Básicos de Alfabetização, fundamentadas na flexibilização do tempo escolar pela não reprovação entre o 1º e o 2º ano, momento de maior estrangulamento nas redes de ensino. Os estudos de

Franco (2014) e Aguiar (2016) dão conta de que essa experiência surgiu em São Paulo, em 1983, no governo de Franco Montoro (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB), primeiro governo eleito pelo voto direto após longos anos de ditadura. Na proposta, além de eliminar a reprovação nos dois primeiros anos (na passagem da 1ª para a 2ª série), os Ciclos Básicos de Alfabetização tinham como princípios proporcionar mais tempo para a aprendizagem, a redução das taxas de reprovação e evasão, o respeito às diferenças individuais, o remanejamento dos estudantes, entre outros fatores.

O Recife também participou desse movimento, entre os anos de 1986 a 1988, instituindo os Ciclos de Alfabetização (com a eliminação da reprovação entre a 1ª e a 2ª séries) nas escolas da Rede Municipal. Na época, o prefeito era Jarbas Vasconcelos, também filiado ao PMDB e a secretária de educação a professora Edla de Araújo Lira Soares.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, período de transição política, onde o país se organizava na perspectiva de sua redemocratização, novas propostas de flexibilização do tempo escolar são colocadas em prática em diversos estados e municípios brasileiros: São Paulo, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador, Fortaleza, Recife...

Essas propostas de ensino ciclado, com suas especificidades locais, propunham, de um lado, os Ciclos de Aprendizagem (quando as séries, com possibilidade de reprovação anual, são eliminadas e o ensino se organiza em ciclos de dois, três anos, com possibilidade de reprovação apenas no final desse período) ou Ciclos de Formação (as séries, com possibilidade de reprovação anual, são eliminadas, assim como a possibilidade de reprovação durante todo o Ensino Fundamental) e de outro lado as propostas de Progressão Continuada. Propostas que estão melhor explicadas nos capítulos e subcapítulos seguintes.

Uma dessas experiências, que julgamos importante destacar, é a proposta vivenciada na Rede Municipal de São Paulo sob a coordenação do renomado professor e escritor Paulo Freire, na gestão da prefeita Luíza Erundina (1989 – 1992), do Partido dos Trabalhadores (PT). Freire foi Secretário de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) pelo período de dois anos e cinco meses (1989 – 1991), sendo substituído pelo educador Mário Sérgio Cortella, que deu prosseguimento à proposta.

A professora e pesquisadora Dalva de S. Franco (2014), que também atuou na Secretaria de Educação de São Paulo, durante a gestão da prefeita Luíza Erundina (1989 – 1992), no artigo intitulado “A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências”, descreve aspectos da

experiência do ensino ciclado na cidade de São Paulo e demonstra como essa proposta está imbuída na perspectiva crítico-emancipatória do pensamento freireano.

Franco (2014) ressalta que a construção da proposta pedagógica para as escolas da Rede Municipal de São Paulo foi precedida de um amplo e minucioso processo de discussão com todos os envolvidos. Os Ciclos de Aprendizagem no município ficaram definidos da seguinte forma: o ciclo 1, composto por primeiro, segundo e terceiro anos; o ciclo 2, composto pelos quarto, quinto e sexto anos; e o ciclo 3, composto pelos sétimo e oitavo anos (p. 115). Citando Aguiar, Franco destaca que:

Os ciclos de aprendizagem, da forma que consta no RCEM⁵ de 1992, objetivavam romper e superar a lógica da seriação, com a “concepção da educação bancária, a linearidade e a fragmentação curricular, a organização rígida do tempo e do espaço escolar, a avaliação etapista, classificatória, a retenção escolar, a dicotomia entre ensinar e aprender (AGUIAR, 2011, p. 3, apud. FRANCO, 2014, p. 115).

Em sua abordagem, Franco (2014) ressalta que “para que o município tivesse uma reorganização de suas ações em favor de uma educação de qualidade” na proposta política da educação para a cidade “foram traçados quatro eixos, perseguidos ao longo dos quatro anos daquela gestão do PT, mesmo após a saída de Paulo Freire” (p. 103). A saber:

1. Democratização da gestão – democratizar o poder pedagógico e educativo – todos os segmentos da escola e da comunidade.
2. Acesso e permanência – ampliar o acesso e a permanência dos setores usuários da educação pública.
3. Qualidade da Educação – construir coletivamente um currículo interdisciplinar e investir na formação permanente do pessoal docente.
4. Educação de Jovens e Adultos – contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo (FRANCO, 2014, p. 111)

Ao detalhar as ações implementadas para execução dos quatro eixos norteadores da educação em São Paulo no período estudado, Franco (2014) cita uma série de conquistas e inovações que, segundo ela, permitiram um salto de qualidade na educação municipal da capital paulista. Porém, embora os avanços verificados, a autora aponta que, com a mudança no governo municipal em 1993, os Ciclos de Aprendizagem não foram mantidos pela nova gestão, representada pelo Partido Democrático Social (PDS). Franco acrescenta que:

Em várias administrações posteriores à de Luiza Erundina, em que Paulo Freire e Mario Sérgio Cortella haviam sido secretários de Educação, investiu-se no desmantelamento da construção das políticas implantadas por eles e suas equipes na educação municipal. Vários aspectos se modificaram e muitos até se desvirtuaram neste processo, porém, muito foi mantido e perpetuado levando, inclusive os que

⁵ RCEM: Regimento Comum das Escolas Municipais – instrumento construído coletivamente sob proposição e coordenação de Paulo Freire e sua equipe enquanto secretário de educação de São Paulo. Tinha como objetivo orientar a organização do trabalho das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo na construção de suas propostas pedagógicas a partir de algumas diretrizes comuns estabelecidas de forma coletiva.

resistem, a lutar pelo trabalho coletivo como expressão maior da participação de todos envolvidos por uma educação de qualidade. (FRANCO, 2014, p. 118)

O artigo produzido pela pesquisadora Dr^a Denise Regina da Costa Aguiar, publicado em 2016, sob o título “O estado do conhecimento sobre progressão escolar e ciclos de aprendizagem: contribuições do legado freireano”, apresenta o resultado do levantamento realizado em mais de vinte teses e dissertações sobre o tema abordado, publicadas no período de 2003 a 2012. Nesse estudo, a autora afirma que:

Os pressupostos e fundamentos dos ciclos implantados, nos diversos sistemas de ensino, municipais e/ou estaduais, estão ancorados nos princípios freireanos e na experiência da escola democrática, da rede municipal de São Paulo, na gestão Luiza Erundina (1989 a 1992). (AGUIAR, 2016, p. 115)

Nos estudos de Aguiar, conforme relatado pela própria autora, “as propostas de organização dos ciclos são descritas e diferenciadas numa perspectiva crítico-emancipatória fundamentada em Paulo Freire”. Ela observou, ainda, que nas diferentes regiões do país, essas propostas apresentam características próprias, conforme a realidade de cada contexto, contudo, mantêm características básicas, atestadas pela autora que afirma:

(...) há semelhanças nas propostas quanto à intencionalidade de combate ao fracasso escolar e aos elevados índices de retenção, por meio da limitação e/ou extinção da reprovação escolar, e quanto aos objetivos de garantir o direito à educação e à democratização do ensino. (AGUIAR, 2016, p. 115).

Em síntese, os estudos de Aguiar (2016) lhe permitiram concluir que:

A estrutura curricular em ciclos, no paradigma crítico-emancipatório freireano, propõe um quefazer crítico, diferenciado e criativo para o cotidiano da escola, a partir da flexibilização, da continuidade e da articulação curricular, do trabalho coletivo, do respeito ao ritmo, ao saber, à diversidade, à experiência de vida de cada educando, concebendo-o como sujeito histórico-social, no processo de construção e reconstrução do conhecimento. Nessa perspectiva, a estrutura curricular em ciclos está imbricada com a democratização do ensino e com a construção de uma escola pública, popular, democrática e com qualidade social. (AGUIAR, 2016, p. 108).

Pelo exposto, como verificaremos nas próximas sessões, tanto o artigo de Franco (2014) como no artigo de Aguiar (2016) apontam diversas semelhanças no que se refere ao processo de construção e execução dessas propostas e, também, quanto aos motivos de interrupção ou descontinuidade das mesmas, estes relacionados especialmente à alternância na gestão governamental. São aspectos que também verificamos na experiência vivenciada na capital pernambucana. No entanto, evidenciam experiências marcantes que, certamente, tiveram impactos na concepção de educação e do próprio papel do educador que devem ter sido incorporadas à prática docente desses profissionais, influenciando seu fazer em qualquer que seja o contexto político-pedagógico de atuação. São aspectos importantes que

abordaremos mais detalhadamente no decorrer deste estudo que traz no próximo ponto os princípios e fundamentos dessa forma de organização do ensino.

2.4 A organização do ensino em ciclos de aprendizagem: princípios e fundamentos

Na história da educação brasileira, sob o discurso da democratização do acesso, pretensamente, pautado nos princípios da “justiça” e da “igualdade”, várias propostas educacionais foram colocadas em prática, porém não resolveram os problemas da baixa qualidade da educação pública: altos índices de repetência, evasão e baixo desempenho dos estudantes.

A luta pelo direito à educação com qualidade para todos, ganha importante destaque. Isso porque, ainda nos primeiros anos do século XX, a escola pública já apresentava evidências de resultados insatisfatórios, revelando a ineficiência do modelo implantado, o ensino seriado. O século XXI inicia carregando todas as mazelas de uma educação fragmentada e precária, resultado de décadas de descaso.

Assim, o ensino ciclado é, antes de tudo, um modelo de estruturação do ensino que propõe não apenas uma organização diferente de escolaridade, mas uma nova concepção de educação baseado em novos paradigmas de ensino, de aprendizagem, de currículo, de avaliação e de organização do tempo escolar.

Para introduzir este ponto, nos apoiamos, mais uma vez, nas ideias de Mainardes, citado em diversos estudos pela cuidadosa análise que apresenta sobre a proposta ciclada. Na citação abaixo, ele faz um alerta para o fato de que a não reprovação não é a única questão que caracteriza uma organização do ensino em ciclos, ao destacar que:

Em termos gerais a retórica da escola em ciclos é progressista, uma vez que sua implementação tem sido justificada como possibilidade real de construção de uma escola democrática, não-seletiva, não-excludente e que poderia garantir a todos os alunos o direito de permanecer na escola e de aprender. (MAINARDES, 2009, p.14)

As publicações de Mainardes (2001, 2009, 2007, 2011), Cruz (s.d), Perrenoud (1999, 2000, 2004), Freitas (2006), Knoblauch (2004), têm apresentado o ensino em ciclos como a construção de uma nova cultura educacional, constituída na perspectiva de garantir não apenas a democratização do acesso, mas a democratização do saber e a permanência exitosa do estudante no processo de escolarização.

Mainardes (2006, 2009) esclarece em seus estudos que a organização do ensino em ciclos possibilita diferentes formas de estruturação. Pelos autores consultados, as três principais formas são:

- **Ciclos de formação:** baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano (infância de 6 a 8 anos, puberdade de 9 a 11 anos e adolescência de 12 a 14 anos) e propõem mudanças mais radicais no sistema de ensino e de organização escolar. Nos ciclos de formação, geralmente, não há reprovação dos estudantes ao longo do Ensino Fundamental.

- **Ciclos de aprendizagem:** a organização dos grupos e a promoção dos alunos baseiam-se na idade dos alunos. Ao final dos ciclos de dois ou três anos de duração, os alunos que não atingiram os objetivos do ciclo podem ser reprovados. Geralmente, os programas de ciclos de aprendizagem propõem rupturas menos radicais no que se refere ao currículo, avaliação, metodologia e organização.

- **Progressão Continuada:** as séries convencionais são mantidas e a reprovação é eliminada em algumas séries, geralmente na 4^a e na 8^a. O regime de progressão continuada tem sido criticado por alguns autores, sendo colocada como uma política que tem objetiva diminuir a reprovação e a evasão, acelerando a passagem dos alunos no Ensino Fundamental sem muito tensionamento na seriação. (MAINARDES, 2006, p.13-19; 2009, p.58-66, tradução nossa).

Esses esclarecimentos nos ajudam a entender a multiplicidade de propostas de flexibilização do tempo escolar na ótica do ensino em ciclos. Outras alternativas também coexistem, como a Progressão Parcial, uma estratégia que, permite a possibilidade do avanço do estudante para a série/ano subsequente mesmo que não tenha obtido êxito em todos os componentes curriculares no ano/série cursado(a). Assim ele cursa a série/ano para a qual foi promovido e, ao mesmo tempo, os estudos correspondentes ao(s) componente(s) curricular(es) objeto(s) de reprovação no ano anterior.

Vale ressaltar que o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 11/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos, determina que:

Mesmo quando o sistema de ensino ou escolas no uso de sua autonomia fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, CNE, 2010).

Este parecer complementa o Parecer nº 4/2008 do CNE e da Câmara de Educação Básica que estabelece o chamado “Ciclo da Infância”, dedicado ao processo de alfabetização

e letramento. Este ciclo deverá ser composto de três anos com início no 1º ano do Ensino Fundamental. Essa determinação sugere que, mesmo nas escolas com regime de ensino seriado, a existência deste “ciclo da infância” ou “ciclo de alfabetização” implicará numa forma de organização do ensino mista (série e ciclo).

Perrenoud (1999, 2004), ao discorrer sobre o ensino ciclado, o descreve como uma proposta de prolongamento do tempo escolar, visando uma condição mais igualitária que possibilite o desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando os percursos individuais e, conseqüentemente, como uma alternativa à reprovação escolar.

Nessa mesma linha de pensamento, Barretto (2004), analisa a contribuição do ensino organizado em ciclos plurianuais no sentido de regularizar o fluxo escolar, oportunizando uma aprendizagem exitosa para todos, sem interrupções:

Os ciclos têm a ver com a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade. (BARRETTO, 2004, p. 33)

A ampliação da experiência do ensino ciclado, a partir dos anos 90, é notória, favorecida pela flexibilização referendada pela LDBEN 9394/96, ao estabelecer em seu artigo 23 que “o ensino básico pode ser organizado em séries anuais, por períodos semestrais, em ciclos, alternância regular de períodos de estudos ou grupos não seriados”.

No período pós-ditadura militar (1964 a 1985), regime marcado por forte repressão aos direitos políticos e individuais, observou-se uma intensa mobilização nacional, provocada tanto pela evolução dos meios de comunicação como pelo potencial artístico e cultural da nossa população. Crescem os movimentos populares e as reivindicações por melhores condições de vida e reconhecimento dos direitos humano, maior participação nas decisões políticas e pelos direitos sociais, com destaque para a educação.

Respalado pela legislação e pelos novos estudos na área da educação, da sociologia e da psicologia, ressalte-se os estudos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Emília Ferreiro, Na Teberosky, Philippe Perrenoud, dentre outros, o ensino ciclado passou a ser defendido como política de enfrentamento do fracasso escolar e de práticas de ensino e aprendizagem mais inclusivas e democráticas. É essa discussão que abordamos neste item, ao tratarmos dos princípios e fundamentos dessa forma de organização do ensino que, como já comentamos, tem suas raízes no Brasil do início do século XX.

Perrenoud, desde a década de 70, tem se preocupado em estudar a “fabricação” das desigualdades e o fracasso escolar, buscando melhor compreender os processos educativos.

Suas ideias têm fundamentado reflexões acerca do ensino no Brasil e respaldado a construção de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento norteador da educação nacional no período estudado, e diversas Propostas de Políticas Pedagógicas, a exemplo da proposta da RMER que traz o seguinte registro:

A partir da concepção interacionista de Piaget e sociointeracionista de Vygotsky, a visão de construção do conhecimento vem mudando os referenciais da escola e da prática pedagógica. Essa, diferentemente da prática de ensino como transmissão, que referendou a repetição como estratégia metodológica e elegeu a homogeneização como meta, não fragmenta a aprendizagem, como habitual nos níveis de seriação previamente determinados (RECIFE, 2003a, p. 134).

A SEEL assume compromisso com um ensino fundamentado em bases democráticas e inclusivas, aliado às ideias dos pesquisadores, à luta dos educadores progressistas e às propostas da sociedade que se reorganiza, buscando maior participação política. Assim, a organização do ensino em Ciclos de Aprendizagem, de acordo com a proposta da RMER, se assenta nos princípios: da inclusão e do direito de acesso ao conhecimento, do respeito às diferenças socioculturais e da integralidade do conhecimento, da mobilização dos saberes para constituição da autonomia e da cidadania. (RECIFE, 2003a, p. 163).

A opção pelo ensino em ciclos no início do século XXI, momento em que a democracia no Brasil entra num processo de fortalecimento, se justifica por trazer em seu bojo uma proposta de justiça social e uma postura política de denúncia e resistência às deficiências do sistema seriado. Esse novo modelo defende a flexibilização do ensino como forma de ampliar o tempo pedagógico e como estratégia para atender às diferenças de ritmos e condições de aprendizagem dos estudantes.

A implantação dos Ciclos de Aprendizagem nas escolas municipais do Recife em 2001, foi uma experiência que, não por acaso, coincidiu com a chegada ao poder, em vários estados e municípios do Brasil, de representantes de partidos políticos ligados à classe trabalhadora, no caso do Recife, o Partido dos Trabalhadores (PT).

Vale ressaltar que a experiência vivenciada na Rede Municipal de Ensino do Recife, no período de 2001 a 2013, acompanhou esse movimento histórico que se confunde com a própria história evolução da educação pública municipal. Pela importância dessa questão, nos debruçamos sobre ela de forma mais específica no próximo capítulo, trazendo o tema da educação no contexto da cidade.

3 CAPÍTULO II- A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CIDADE DO RECIFE

Este capítulo apresenta as diretrizes gerais da política da democratização do ensino no Recife, seus objetivos, programas, projetos e ações a partir da cidade expressa no Plano Plurianual – PPA. Ao trazermos o PPA para embasar nosso estudo, o fazemos para apresentar o tema abordado no contexto da ação política governamental planejada: as diretrizes, metas, objetivos e ações propostas pelos gestores municipais eleitos pelos seus munícipes. O período definido para o nosso estudo abarca todo o período da gestão do PT (Partido dos Trabalhadores) na cidade, a saber: de 2001 – 2008 na gestão do prefeito João Paulo Lima e Silva, e de 2009 – 2012 na gestão do Prefeito João da Costa Bezerra Filho.

Na primeira gestão do prefeito João Paulo (2001 – 2004) esteve à frente da secretaria de educação a professora Edla de Araújo Lira Soares, que já havia ocupado o cargo anteriormente em dois momentos em que o prefeito da cidade foi Jarbas Vasconcelos (PMDB): de 1985 – 1988 e de 1993 – 1996. Na segunda gestão do prefeito João Paulo (2005 – 2008), a secretária de educação foi a professora Maria Luíza Aléssio. De 2009 a 2012, na gestão do prefeito João da Costa, a secretaria de educação teve como gestor, inicialmente, o médico Cláudio Duarte (de janeiro de 2009 a maio de 2011), posteriormente substituído pela professora Ivone Caetano, docente da RMER.

Discorreremos ainda sobre as dimensões política e pedagógica da proposta do ensino organizado em Ciclos de Aprendizagem que vigorou na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) por mais de uma década. Os estudos de Perrenoud (1999; 2000; 2004), o Plano Plurianual do município do Recife e a proposta político-pedagógica da RMER, em especial, formam a base conceitual deste capítulo.

3.1 A cidade expressa no plano plurianual: diretrizes gerais

A cidade como, geralmente, nos referimos ao município e, portanto, assim nos reportamos a essa esfera governamental no conteúdo do presente trabalho, é o espaço de convivência dos munícipes, o lócus onde a participação cidadã se concretiza de forma mais direta e efetiva, portanto, a esfera da federação onde a sociedade se sente mais diretamente provocada a participar. Como afirma Rezende:

A cidade assume, nos tempos modernos, o espaço fundamental de construção dos sonhos e desejos da sociedade humana. Como grande moradia dos homens, a cidade revela a complexidade das relações sociais na definição dos seus conflitos e

na possibilidade de instituir os sus movimentos de solidariedade (REZENDE, 2003, p. 47, apud. RECIFE, 2003a).

De acordo com o autor, a vivência cidadã tem como arena principal o município. As relações estabelecidas entre os cidadãos em suas comunidades, nos grupos de convivência, nos ambientes de trabalho, bem como a relação estabelecida entre a sociedade civil e o gestor público, têm influência na dinâmica do município, ao mesmo tempo que os cidadãos são, direta ou indiretamente, influenciados pelas políticas públicas adotadas.

É a partir dessas ideias, que abordamos neste estudo o tema educação enquanto política pública no contexto da cidade do Recife, considerando a experiência de mais de uma década (2001 a 2013) de uma política de ensino implementada durante a gestão de um mesmo partido político, o Partido dos Trabalhadores.

Ao fazermos referência ao município, como o local de maior participação da sociedade civil na arena política, nos referimos à possibilidade de intervenção dos cidadãos nas políticas públicas, sem desconsiderar a qualidade dessa participação com relação ao tipo de gestão governamental instituída na cidade.

Nessa via de pensamento, para iniciar nossas reflexões, nos reportamos ao Plano Plurianual⁶ (PPA) do município, exemplificando como a cidade estava sendo concebida e, dentro dessa visão de cidade, como a educação pública do município foi projetada.

O Recife é um dos municípios mais desenvolvidos do nordeste brasileiro, no entanto, não deixa de apresentar graves problemas sociais e econômicos, característicos dos grandes centros urbanos do país. Capital do estado de Pernambuco, o município possui um grande conglomerado urbano dado às suas características geográficas e socioeconômicas, assim como outras capitais nordestinas.

Além do aspecto econômico, Recife se sobressai pelo seu patrimônio histórico, político e cultural, resultado da constituição do seu povo, sua história, suas tradições revolucionárias que dão à cidade um caráter diverso e plural. Uma cidade marcada por contrastes em diferentes aspectos (geográfico, cultural, econômico, social e político), o que representa inevitavelmente, grandes desafios e possibilidades para a sua população e seus gestores públicos.

⁶Plano Plurianual (PPA) é o instrumento de planejamento governamental de médio prazo, previsto no artigo 165 da Constituição Federal que estabelece, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da Administração Pública organizado em programas, estruturado em ações, que resultem em bens e serviços para a população. O PPA tem duração de quatro anos, começando no início do segundo ano do mandato do chefe do poder executivo e terminando no fim do primeiro ano de seu sucessor, de modo que haja continuidade do processo de planejamento. Disponível em <https://www.economia.gov.br/planejamento/plano-plurianual.htm>

A cidade do Recife, fundada em 12 de março de 1537, foi a segunda capital do estado de Pernambuco. É considerada uma das cidades mais antigas do Brasil. Possui uma população de aprox. 1.500,000 habitantes, distribuída em uma extensão territorial de 218 km², segundo o Censo de 2010. É uma das capitais mais populosas do país e a capital nordestina com o melhor índice de Desenvolvimento Humano, apresentando o maior índice de população alfabetizada, conforme indica o site oficial da Prefeitura do Recife.

Administrativamente, a cidade do Recife é subdividida em seis Regiões Político-Administrativas – RPAs: Centro (1), Norte (2), Nordeste (3), Oeste (4), Sudeste (5) e Sul (6) que abrigam noventa e quatro bairros. Pelo seu processo de formação e crescimento desordenado, além dos bairros oficiais, possui diversos assentamentos e ocupações irregulares. Com uma grande faixa litorânea, é formada por áreas planas com penínsulas, ilhas e manguezais, mas também por áreas de morros e encostas.

Berço de muitos artistas e intelectuais (Gilberto Freyre, Luiz Gonzaga, Paulo Freire, Ariano Suassuna...), Recife é conhecida como a capital do frevo. Possui uma forte religiosidade, uma cultura popular rica e diversificada, além de uma importante história de lutas e participação social. Um marco dessa postura revolucionária foi o MCP – Movimento de Cultura Popular⁷, que teve forte impacto na história da educação básica da cidade.

Segundo Macêdo, 2016:

Em 1926, a Lei n. 1842 autorizou o Governo Estadual a unificar o Ensino Primário em todo o Estado, assim, todas as escolas da Rede Municipal do Recife passaram a ser do Estado. Recife só voltou a construir uma Rede de Ensino em 1960, a partir do Movimento de Cultura Popular – MCP, movimento que, segundo Abelardo da Hora, pretendia a elevação cultural do povo numa ação voltada para a vida e para o trabalho. (MACÊDO, 2016, p. 26).

Atualmente, o Recife tem uma grande rede de ensino público formada de escolas estaduais, municipais e federais. A RMER possui um total de 320 unidades escolares, sendo 231 escolas (Ensino Fundamental e Pré-Escola) e 84 unidades de Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), atendendo um total mais de noventa e dois mil estudantes.

No cenário nacional, o Recife se destaca historicamente desde seus primórdios pela sua significativa participação nas lutas libertárias⁸ dos séculos XVIII e XIX. O povo

⁷ MCP- Movimento de Cultura Popular: movimento coordenado pelo professor Paulo Freire, iniciado em 1961, envolvendo políticos progressistas, educadores e artistas, com o objetivo de alfabetizar a classe popular na perspectiva da emancipação e da conscientização política.

⁸ Lutas libertárias referem-se às diversas revoluções ocorridas em Pernambuco no início do século XIX, por questões econômicas e sociais (agravadas pela perda do poder aquisitivo decorrentes da desvalorização e queda da produção açucareira e algodoeira, além dos altos impostos cobrados pela coroa portuguesa) e questões políticas (pela difusão de ideais republicanos e separatistas) como a revolução de 1817 (Revolução

recifense teve sempre grande atuação nos diversos momentos culturais e políticos do país, inclusive conflitos históricos que culminaram em diversos movimentos revolucionários. O Plano Plurianual do Recife – PPA (2002 – 2005), traz o seguinte texto:

Uma outra forte característica do Recife (...) é o seu poder de organização, de reivindicação e de negociação, atribuindo marca emblemática à cidade. O Recife possui grande número de organizações e movimentos populares que se fazem presentes nas várias instâncias de poder, procurando influenciar na concepção, formulação, implementação, monitoração e controle das políticas públicas. (RECIFE, 2001b, p. 26).

Essa característica do povo recifense, sua luta pela liberdade, pelo direito à vida, à justiça, demonstra o compromisso com as causas coletivas e a participação democrática, o que denota a capacidade de organização, articulação e mobilização da sociedade civil da cidade. Com relação ao desenvolvimento socioeconômico, é nitidamente reconhecida (e valorizada) nos documentos oficiais como revela o PPA do Recife (2010 – 2013):

O ponto de partida é o propósito de expressar já na macro arquitetura do Plano Plurianual uma coerência total entre filosofia e ação, tendo como o horizonte a criação de condições para que a Cidade do Recife seja cada vez mais admirada pelas belezas naturais e riquezas culturais, mas também pelo desenvolvimento humano e capacidade de gestar tecnologias sociais efetivas. (RECIFE, 2009, p.01).

A economia da cidade, que cresceu às margens do oceano Atlântico e dos rios que banham a “Veneza Brasileira”, como é poeticamente cantada por seu povo e seus artistas, tem se diversificado muito nos últimos anos. Da principal vila da Capitania de Pernambuco para uma das três maiores metrópoles da região nordeste e uma das capitais mais desenvolvidas do Brasil. Em diversos documentos e postagens oficiais, inclusive no site oficial da Prefeitura.

O desenvolvimento econômico do Recife se deu a partir do setor terciário, desde quando a cidade se destacava pela sua função de intermediação comercial com Portugal, através da exportação do açúcar. Hoje, as atividades comerciais e de prestação de serviços são predominantes e respondem por 95% de todo o valor da riqueza gerada

São atividades ligadas ao terciário moderno, de comércio e de serviços, em que se destacam shoppings e grandes supermercados, serviços médicos, de informática e de engenharia, consultoria empresarial, ensino e pesquisa, atividades ligadas ao turismo, entre outras.

O Recife se tornou também, um reconhecido centro universitário e de produção do conhecimento, e atraindo pessoas que aqui chegam em busca de conhecimento de ponta nas diversas áreas e setores. Alguns polos se constituíram e hoje se destacam, como o de tecnologia da informação, o médico, o de serviços técnicos especializados (nas áreas de consultoria, marketing, propaganda, advocacia, engenharia e prestação de serviços educacionais), dentre outros. (RECIFE, 2001b, p. 16-17)

O desenvolvimento econômico de um município, estado ou país, somado a outros dados importantes (educação, renda per capita, taxa de empregabilidade, dentre outros), são importantes para entender a realidade socioeconômica dessa esfera administrativa. Essas informações são computadas para avaliar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), condição essencial para definição e implementação de políticas públicas no âmbito nacional, estadual ou municipal. Analisando o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Recife, no período de 1991 a 2010, temos a seguinte informação:

Tabela 1: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Recife – de 1991 a 2010



Fonte: <http://recife.pe.gov.br>

O site oficial da Prefeitura da Cidade apresenta, ainda, a seguinte explicação:

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Recife é 0,772, em 2010. O município está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). Entre 2000 e 2010, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,160), seguida por Longevidade e por Renda. Entre 1991 e 2000, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,129), seguida por Longevidade e por Renda. (RECIFE, www.recife.pe.gov.br).

Ao tratar de forma mais detalhada os componentes do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do Recife, com relação ao período de 1991 a 2010, o site oficial da Prefeitura (www.recife.pe.gov.br) elenca esses itens conforme tabela abaixo:

Tabela 2 - Componentes do IDHM – Recife – 1991, 2000 2010

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,409	0,538	0,698
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	45,67	52,94	66,35
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	65,25	89,72	95,26
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	45,19	58,62	86,10
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	25,04	40,07	58,51
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	19,16	28,25	46,66
IDHM Longevidade	0,676	0,727	0,825
Esperança de vida ao nascer (em anos)	65,57	68,62	74,50
IDHM Renda	0,692	0,736	0,798
Renda per capita (em R\$)	594,62	778,39	1.144,26

Fonte: <http://recife.pe.gov.br>

A tabela é apresentada seguida da informação abaixo:

Entre 2000 e 2010 o IDHM passou de 0,660 em 2000 para 0,772 em 2010 – uma taxa de crescimento de 16,97%. O hiato de desenvolvimento humano, ou seja, a distância entre o IDHM do município e o limite máximo do índice, que é 1, foi reduzido em 32,94% entre 2000 e 2010. Entre 1991 e 2000 o IDHM passou de 0,576 em 1991 para 0,660 em 2000 – uma taxa de crescimento de 14,58%. O hiato de desenvolvimento humano, ou seja, a distância entre o IDHM do município e o limite máximo do índice, que é 1, foi reduzido em 19,81% entre 1991 e 2000. Entre 1991 e 2010 Recife teve um incremento no seu IDHM de 34,03% nas últimas duas décadas, abaixo da média de crescimento nacional (47,46%) e abaixo da média de crescimento estadual (52,95%). O hiato de desenvolvimento humano, ou seja, a distância entre o IDHM do município e o limite máximo do índice, que é 1, foi reduzido em 46,23% entre 1991 e 2010. (RECIFE, [s.d.]

No PPA 2010-2013, que marca mais de uma década de gestão do Partido dos Trabalhadores, essa cidade desejada é traduzida como uma “cidade humana” (PPA 2009, p.1) Para atender a esse propósito, o documento estabelece três valores referenciais que se complementam e se apresentam como “elementos de motivação em todas as proposições do plano”, a saber:

I- Cultura da Participação: entendida como um sentimento já enraizado de se dispor a compartilhar de decisões, buscar consensos, garantir transparência, buscar a formação de parcerias, promover a interatividade, e, permanentemente, se envolver com a boa prática da cidadania;

II- Cultura da Sustentabilidade: entendida como o compromisso com a preservação ambiental, com o exercício do planejamento, da gestão do conhecimento, com o desafio da competitividade, a garantia do controle de qualidade, e o combate ao desperdício.

III- Cultura da Paz: entendida como uma atitude que promove a igualdade de oportunidades, a democratização do espaço urbano, o combate às injustiças sociais, e o respeito à diversidade; (RECIFE, 2009, p.1-2)

Amparado em princípios orientadores que expressam a posição política e os compromissos de uma gestão que se propõe “radicalmente democrática”, o Plano Plurianual da Cidade do Recife assume expressamente a posição de continuar “estimulando a participação popular, aperfeiçoando um processo que, cada vez mais amadurecido, se respalda no Orçamento Participativo e nos diversos colegiados que legitimam a gestão municipal”. Nessa dimensão, propõe uma gestão democrática e eficiente, afirmando que:

Para manter o compromisso com a gestão democrática e consolidar o controle social sobre as ações da Prefeitura, garantindo a melhoria os processos internos e o atendimento à população, duas linhas de ação, indissociáveis, são apontadas para o período 2010-2013: a da Gestão Democrática e a da Eficiência. A linha de ação focada na Gestão Democrática parte do princípio da promoção da participação popular como forma de ampliar o controle social sobre a formulação, acompanhamento e fiscalização das Políticas Públicas (RECIFE, 2009, p. 24).

Nessa mesma dimensão, o PPA 2010-2013, define como Diretrizes prioritárias que deverão, de acordo com os valores acima descritos e a leitura da realidade, nortear o processo de implementação desse mecanismo: “a construção da cidade do futuro; a expansão do terciário moderno; o desenvolvimento da economia da cultura; e, o fortalecimento da produção do conhecimento”. Visando atender estas diretrizes, estabelece um conjunto de orientações prioritárias para alcançar os resultados desejados:

- I- Fortalecer e ampliar os Conselhos, Fóruns e Conferências, incluindo permanentemente as demandas da sociedade na pauta dessas atribuições;
- II- Consolidar e ampliar o alcance do Orçamento Participativo de modo a fortalecer a gestão democrática como atitude cotidiana nas políticas públicas que se materializam no território da cidade;
- III- Implantar um modelo de Planejamento Participativo, utilizando a experiência do Orçamento Participativo como referencial de partida e adotando as novas tecnologias incorporadas à gestão pública para qualificar e dar suporte à formulação, acompanhamento e fiscalização das políticas públicas;
- IV- Ampliar a rede de relacionamento do Recife, no âmbito nacional e internacional, promovendo intercâmbio de boas práticas de gestão, buscando novos recursos financeiros, tecnológicos e humanos (RECIFE, 2009, p.24).

Como pode ser identificado no item acima, o Programa do Orçamento Participativo (OP) foi um dos principais instrumentos definidos na dimensão de uma “gestão democrática”. Segundo Ramos (2021), o programa do OP em Recife constituiu um importante instrumento de participação democrática da sociedade civil no debate e definição dos rumos da cidade e no controle social. A ideia era a população decidir, anualmente, as prioridades de investimentos em obras e serviços a serem realizados com os recursos orçamentários da Prefeitura. A composição da participação popular no OP compreendia dezoito fóruns regionais, composto com delegados das dezoito microrregiões da cidade, além de catorze Fóruns Temáticos (temas de interesse geral da cidade), dentre eles o Fórum de Educação; do OP Criança; e do Conselho do Orçamento Participativo.

O programa se apoiava numa proposta radicalmente democrática que defendia, entre outras coisas: o resgate da cidadania do povo; a criação de uma esfera pública não estatal de cogestão da cidade e de controle social sobre o estado; a participação universal; a auto-regulamentação do processo; e, a transparência administrativa. Propondo uma “linha de ação da eficiência” com a implantação de medidas e ações visando a melhoria da “qualidade dos processos internos e a qualidade do serviço prestado à população”.

Para a melhoria da qualidade dos processos internos, visando “ampliar as iniciativas de racionalização e automatização”, o PPA 2010 - 2013 propunha: a qualificação do funcionalismo, investindo na formação, capacitação continuada e valorização do servidor instituindo políticas de estímulo à melhoria permanente do seu desempenho: concurso

público para ampliação dos quadros, pautados pela transparência para elevar o nível de formação do funcionalismo e garantir o perfil adequado do servidor à função pública; Implantação do Plano de Cargo, Carreiras e Vencimentos, além da Mesa de Negociação, consolidando os instrumentos de valorização e promoção do funcionalismo pautados pela gestão democrática e eficiente; modernização dos processos administrativos, estabelecendo prazos e metas a serem acompanhados e seus resultados aferidos junto à população, de forma a consolidar o controle social. (RECIFE, 2009, p. 24)

E para a melhoria da qualidade do serviço prestado à população, “objetivando o atendimento às necessidades da população e das organizações com eficiência e eficácia”, estabelecia: “Investimento em infraestrutura e Tecnologia da Informação e Comunicação criando sistemas de informação necessários para o ágil desempenho do serviço público e atendimento eficiente às demandas dos cidadãos” desenvolvendo instrumentos e meios tecnológicos para aperfeiçoar os serviços, a comunicação e a qualidade da informação pública (RECIFE, 2009, p. 25).

3.2 O Plano Plurianual e a política da democratização do ensino no Recife

O Plano Plurianual (PPA) 2002 – 2005 da cidade do Recife, assim expressa na apresentação do documento:

O atual momento histórico, baseado na hegemonia neoliberal, aprofundou o caráter excludente do modelo de urbanização no Brasil, no Nordeste e no Recife. A concepção adotada pelo Governo Municipal toma por base um outro modelo, que se concretizará na cidade que se quer ajudar a construir: integrada, democrática, com espaços comuns de inclusão social, solidária e dotada de uma base econômica competitiva. Uma cidade que valorize, antes de tudo, a vida de seus habitantes; uma cidade em que todos possam ter acesso aos serviços básicos, a uma moradia decente, à educação, ao trabalho digno, à cultura, ao lazer saudável, à oportunidade de desenvolver suas habilidades, à liberdade de expressão e de criação. Um espaço de convivência fraterna e solidária. Uma cidade construída com base na cidadania. Um sonho? Não. Uma possibilidade e um marco orientador deste Plano Plurianual. (RECIFE, 2001b, p.10)

Buscando atender seu propósito, o PPA 2002 – 2005, apresenta seis “Opções Estratégicas” que “orientam todas as iniciativas e investimentos considerados prioritários para uma ação transformadora que a administração municipal pretende implementar” para efetivar a política definida como “Cidade Sustentável”. Conforme o documento, “refletem a nova postura do governo” e estão assim elencadas:

1. Gestão Pública Radicalmente Democrática apoiada na Mobilização Popular;
2. Valorização do Meio Ambiente, dos Espaços Públicos, da Habitabilidade e da Acessibilidade para Todos;
3. Promoção da Cidadania e luta contra a Exclusão e

Desigualdades; 4.Ampliação de Oportunidades através da Educação; 5.Defesa da Vida na Promoção da Saúde Pública e do Saneamento Básico; 6.Apoio à Criatividade e às Iniciativas da Sociedade para o Desenvolvimento da Economia, da Cultura, do Lazer e dos Esportes. (RECIFE, 2001b, p.40-41)

Com relação à “Opção Estratégica” de nº 4 que se define pela “Ampliação das Oportunidades através da Educação Secretaria de Educação”, o PPA estabelece que “o acesso à educação de qualidade é um imperativo do governo municipal do Recife”, e enfatiza que:

Uma sociedade democrática tem a universalização do ensino fundamental como pressuposto. Além disso, a gestão e o controle da política educacional são meios fundamentais para o alcance de uma situação de permanência e qualidade educacionais. (RECIFE, 2001b, p.41)

Essa decisão proposta pelo governo no PPA (2002-2005) encontra respaldo no debate sobre a importância da municipalização da educação no país, tanto no que concerne à gestão e o controle da política educacional como no compromisso com a universalização do ensino fundamental e outros fatores inerentes à melhoria do ensino.

A Municipalização do Ensino no Brasil é uma ideia antiga e tem em Anísio Teixeira, seu mentor. Associada à doutrina política e social da Constituição de 1946, essa proposta foi ampliada na década de 1980 com diversas ações de convênios e parcerias (transporte de alunos, a merenda escolar, as construções escolares...).

A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 211, parágrafo 2º, que “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”, cabendo à União e aos Estados prestar o apoio necessário no âmbito administrativo e financeiro, definindo formas de colaboração para assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório, bem como a erradicação do analfabetismo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, substituído em 2020 pelo FUMDEB (Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação), fortaleceram o processo de municipalização da educação, promovendo o crescimento da universalização do acesso ao ensino fundamental e a ampliação significativa da matrícula na educação infantil e no ensino médio. Essas medidas contribuíram, também, para ampliação do processo de descentralização do ensino, dando aos municípios autonomia para a criação do seu próprio sistema e, conseqüentemente, para formulação e gestão da sua política educacional.

Foi nesse contexto de descentralização do poder e liberdade de criação que vários municípios criaram seus sistemas próprios de ensino, implantando diferentes propostas

pedagógicas e políticas de ensino. Dentre esses municípios, destaca-se o município do Recife com a criação do SMER (Sistema de Ensino Municipal do Recife) e a estruturação do ensino fundamental organizado em Ciclos de Aprendizagem (de 2001 a 2013). Ao instituir o ensino em Ciclos, o SMER instituiu também o ensino fundamental de nove anos com a matrícula no 1º ano para os estudantes com 06 anos de idade. Aspectos que estão melhor detalhados nos demais capítulos e subcapítulos deste estudo.

Para efetivar a concepção de uma educação fundamentada em bases democráticas de inclusão e qualidade pedagógica, o PPA 2002–2005 estabelece alguns “macro-objetivos” abaixo elencados:

- 4.1 Universalizar o acesso à educação fundamental com qualidade;
- 4.2 Adotar uma proposta pedagógica que contemple a identidade e a diversidade no âmbito de um projeto social articulado às demandas por melhoria da qualidade de vida coletiva;
- 4.3 Implementar uma gestão democrática, com transparência e controle público da política educacional;
- 4.4 Valorizar os profissionais da educação (RECIFE, 2001b, p.42).

Nesses objetivos fica evidente a preocupação com a política da “gestão democrática”, de “ampliação da oferta da educação fundamental” e a “valorização dos profissionais”. Para atender a esses macros objetivos, o PPA 2002–2005 estabelece algumas metas como principais. Na área da educação são duas as metas principais: a universalização do Ensino Fundamental ofertado em 09 anos com a matrícula nesta etapa para estudantes a partir de 06 anos (meta 20); e a construção de 90 salas de aulas, 10 quadras polivalentes e 12 creches, além de equipar mais 40 creches (meta 21).

O PPA 2002 - 2005, na intenção de efetivar seus objetivos e metas, registra os chamados “Programas Específicos” para cada setor. Esses objetivos específicos descrevem de forma objetiva e detalhada algumas ações inerentes a cada setor. Na área da educação, vale ressaltar que, na época, a Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) ainda atendia o Ensino Médio, que foi gradativamente absorvido pela Rede Estadual. Nesse período também estava em expansão o processo de municipalização da educação. Com esse pressuposto, várias escolas da rede estadual, que ofereciam os anos iniciais do ensino fundamental, foram repassadas para a RMER.

Os intitulados “programas específicos” para a pasta da educação estavam elencados conforme os quadros a seguir:

Quadro 1: Programas Específicos da Secretaria de Educação do Recife PPA 2002-2005

PROGRAMA	EDUCAÇÃO COM QUALIDADE SOCIAL	OPÇÃO ESTRATÉGICA	Ampliação de oportunidades através da educação	
OBJETIVO	Implementar educação escolar de qualidade social fundamentada dos valores constitutivos de identidades cidadãs nas sociedades democráticas, assegurando a universalização do ensino fundamental e a expansão da educação da educação infantil, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e o desenvolvimento de propostas pedagógicas inspiradas num projeto de inclusão para o conjunto do país.			
ÓRGÃO	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO			
Projeto/Atividade/Ações		Unidade de medida	Total	Localização
Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental				
-Realizar concursos públicos para contratação de professores		Concurso	02	Recife
-Proporcionar escolaridade no ensino fundamental		Aluno	110.00	Recife
-Manter o funcionamento das escolas		Escola	200	Recife
-Garantir educação básica de qualidade para jovens e adultos		Aluno	20.000	Recife
-Informatizar a rede escolar		Escola	250	Recife
-Realizar o censo escolar		Curso	04	Recife
-Constituir e implementar proposta pedagógica que garanta inclusão social		Proposta	01	Recife
-Ampliar para 9 anos A duração do ensino Fundamental reativando a matrícula a partir dos 6 anos		Ano letivo ampliado	---	Recife
-Promover participar e apoiará eventos esportivos culturais e científicos		Eventos	12/ano	Recife
-Publicar a série educação cidades		Publicação	12/ano	Recife
-Desenvolver atividades culturais esportivas nas escolas		Ações	---	Recife
-Ampliar a jornada semanal nas escolas municipais integrando diversos setores da comunidade		Horas	192/ano	Recife
-Assegurar o funcionamento de polos educacionais de progressão parcial		Polos	100	Recife
-Estabelecer polos de matrícula permanente e monitoração de transferências dos alunos da rede municipal		Polos	12	Recife
-Desenvolvimento do programa FUNDESCOLA		Escola	450	Recife
Recuperação de conservação de unidades escolares				
- manter e recuperar o parque escolar da rede municipal de ensino		Prédio	300	Recife
Merenda escolar				
- garantir a distribuição de gêneros alimentícios às escolas e creches		Alunos	154.000	Recife
Manutenção e expansão das unidades educacionais de formação profissional				
- ampliar núcleos de informática		Núcleo	50	Recife
- manter e equipar escolas de formação profissional		Escola	50	Recife
Formação continuada de profissionais da educação				
-Desenvolver programa de formação para continuada educadores da rede municipal de ensino		Professor	4.000	Recife
-Desenvolver programa de formação continuada para educadores e recreadores de creches		Recreadores	400	Recife
-Desenvolver programa de formação continuada para servidores administrativos		Servidores	200	Recife
-Distribuir livros revistas e jornais para segurar a formação de biblioteca básica para os profissionais da educação		Professores	6.000	Recife
-Apoiar a participação dos profissionais de educação em eventos científicos		Professores	4.000	Recife
Desenvolvimento de ações suplementares para o ensino na rede municipal				
- Adquirir e laborar material didático		Caderno/livro	3.000.000	Recife
- Desenvolver o programa Bolsa Escola		Família	10.000	Recife

Fonte: RECIFE, 2001b, p.41-42

Quadro 2: Programas Específicos da Secretaria de Educação do Recife PPA 2002 -2005

PROGRAMA	EDUCAÇÃO COM QUALIDADE SOCIAL	OPÇÃO ESTRATÉGICA	Ampliação de oportunidades através da educação	
OBJETIVO	Implementar educação escolar de qualidade social fundamentada dos valores constitutivos de identidades cidadãs nas sociedades democráticas, assegurando a universalização do ensino fundamental e a expansão da educação da educação infantil, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e o desenvolvimento de propostas pedagógicas inspiradas num projeto de inclusão para o conjunto do país.			
ÓRGÃO	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO			
Projeto/Atividade/Ações		Unidade de medida	Total	Localização
Manutenção e desenvolvimento da educação infantil				
- Manter e acompanhar as unidades de educação infantil		Escola	100	Recife
- Realizar concursos públicos para contratação de professores		Concurso	01	Recife
- Implementar proposta pedagógica que garanta inclusão social		Proposta	01	Recife
- Manter e supervisionar creches conveniadas		Creches	40	Recife
- Prestar assistência técnica e financeira as escolas de creches comunitárias		Creches	180	Recife
- Promover, participar e apoiar eventos esportivos culturais e científicos		Eventos	30	Recife
- Desenvolver atividades culturais e esportivas nas escolas		Escola	100	Recife
- Ampliar a jornada semanal nas escolas municipais integrando os diversos setores da comunidade		Escola	192/ano	Recife
- Estabelecer polos de matrícula permanente e monitoração de transferência de alunos da rede		Polos	12	Recife
Manutenção do ensino médio				
- Manter as unidades da rede de ensino médio		Escola	02	Recife
- Diversificar a oferta de formação profissional de nível técnico		Alunos	1.800/ano	Recife
- Implementar proposta pedagógica que garanta inclusão social		Política	01	Recife
- Promover, participar e apoiar eventos esportivos culturais e científicos		Eventos	30	Recife
- Desenvolver atividades culturais e esportivas nas escolas		Escolas	50	Recife
- Ampliar a jornada semanal nas escolas municipais integrando os diversos setores da comunidade		Horas	192/ano	Recife
-Assegurar o funcionamento de polos educacionais de progressão parcial		Polos	12	Recife
Promoção do direito do aluno portador de necessidades especiais a educação escolar				
- Oferecer cursos de LIBRAS, Sistema Braille e prática de manuseio de equipamentos		Aluno	300	Recife
- Realizar campanha de mobilização para matrícula e permanência		Campanha	08	Recife
- Expandir e qualificar o atendimento		Aluno	1.200/ano	Recife
- Adequar prédios escolares		Imóvel	150	Recife
Expansão do atendimento escolar nas etapas da educação infantil e ensino fundamental				
- Construir escolas e creches e salas de aula		Escola	90	Recife
- Adquirir imóveis para construir escolas e creches		Imóvel	20	Recife
- Construir quadras poliesportivas		Quadra	10	Recife
- Construir espaços administrativos		Espaço	30	Recife
- Adquirir equipamentos e mobiliário escolar		Mobiliário	60.000	Recife

Fonte: RECIFE, 2001b, p.43

Os dois quadros apresentados trazem uma síntese dos objetivos, metas e ações para implementação da política de educação na Rede Municipal de Ensino do Recife de acordo com as diretrizes traçadas no PPA do município, a política de educação nacional e as atribuições da Secretaria de Educação do município para o período de 2002/2005.

Verifica-se que em 2001, a RMER ainda mantinha algumas escolas com a oferta de turmas do Ensino Médio. Gradativamente o ensino médio municipal foi sendo extinto, passando a Rede Estadual a responsabilizar-se pela oferta desta etapa na rede pública.

Dentro do item Políticas Sociais, no PPA 2006–2009, as diretrizes para a educação na RMER estão assim estabelecidas:

- a) democratizar o acesso à educação básica nas etapas da educação infantil e fundamental, em regime de colaboração com as demais esferas do poder público;
- b) construindo uma gestão ancorada nas lutas dos movimentos sociais em defesa dos direitos, em especial à educação escolar de qualidade social; e,
- c) propiciando a inserção cidadã das crianças, dos jovens e dos adultos no processo de consolidação das sociedades democráticas. (RECIFE, 2005a, p.37)

Na citação acima, o PPA 2006/2009 reafirma duas linhas de ação que se interrelacionavam: o compromisso com a ampliação da participação popular e a qualificação desse processo. Partindo desses princípios, identificamos duas diretrizes básicas na definição da macropolítica do município: a Gestão Democrática e a Democratização do Ensino. Questões abordadas no item a seguir:

O mesmo documento define as principais metas e ações para atender as diretrizes definidas para a educação da RMER, elencadas no quadro a seguir conforme a redação do PPA 2006 – 2009:

Quadro 3: Metas e Ações da educação da RMER PPA 2006 - 2009

9. Universalizar e qualificar o atendimento ao ensino fundamental de 6 a 10 anos, tendo como referência a matrícula de 74.609 estudantes em 2005.	↪ Preencher 100% da capacidade física ampliada, a cada ano.
10. Expandir o atendimento ao ensino infantil tendo como referência a matrícula de 18.531 em 2005.	↪ Atender 30.500 crianças no ensino infantil
11. Criar Centros de Educação Inclusiva e salas de apoio para atendimento especializado aos estudantes com deficiências específicas (636 em 2005).	↪ Equipar 06 Centros de Educação Inclusiva e 08 salas de apoio para atendimento especializado aos estudantes com deficiências específicas
12. Oferecer formação continuada aos educadores, mantendo um programa diversificado de formação ao longo do ano letivo (5.200 educadores em 2005).	↪ Realizar um evento anual de abertura da formação continuada dos educadores.
13. Assegurar a formação específica de professores Mediadores de Leitura e Coordenadores Pedagógicos (80 em 2005).	↪ Promover a formação de 1.116 Mediadores de Leitura e de 1.628 Coordenadores Pedagógicos.
14. Equipar novos Laboratórios de Informática e adequar os já existentes nas unidades educacionais (150 em 2005).	↪ Equipar e manter 250 Laboratórios de Informática nas unidades educacionais, 20 Escolas Itinerantes e uma sala de Educação à Distância.

15. Adquirir e manter sistemas de informatização para as unidades educacionais.	– Informatizar 220 unidades educacionais.
16. Acompanhar com especial atenção os projetos de Apoio Social aos Estudantes da Rede Municipal de Educação.	Oferecer Alimentação Escolar e um kit individual de material didático e fardamento a todos os estudantes da rede pública municipal e a bolsa escola para os que forem selecionados
17. Realizar Projetos de Inclusão na Educação de Jovens e Adultos.	<ul style="list-style-type: none"> – 52.000 estudantes acompanhados na modalidade de ensino de EJA (13.000/ano). – 24.000 jovens e adultos envolvidos nos programas de alfabetização (6.000/ano) – 15.728 jovens de 18 a 24 anos, inscritos no Programa PROJOVEM, recebendo certificação do ensino fundamental. – 80.000 jovens e adultos dos cursos de formação profissional básica, (20.000/ano), com prioridade para jovens que frequentam os demais programas de inclusão. – 20.000 jovens de 16 a 24 anos, inseridos no Programa Escola de Fábrica (5.000/ano).
18. Ampliar e reestruturar a rede física de suporte à educação dos estudantes da rede municipal.	<ul style="list-style-type: none"> – Construir 32 novas unidades educacionais ou novas sedes. – Adquirir 66 imóveis para instalação de novas sedes. – Construir 13 novos espaços para atividades recreativas e esportivas. – Construir ou reestruturar 120 novos espaços educacionais para bibliotecas, laboratórios de informática e salas de aula.
19. Criar um serviço permanente de manutenção preventiva das unidades educacionais e oferecer suprimento material para a qualificação da educação na rede municipal.	– Implementar sistemas de manutenção preventiva e de resposta eficaz à necessidade de suprimento material das unidades educacionais.

Fonte: RECIFE, 2005a, p. 44-45

Ao tratar da temática “educação”, o PPA 2010/2013 define que “A Prefeitura do Recife, preocupada com o desenvolvimento da educação na cidade, aposta na permanência dos alunos na escola, com qualidade”. Para atender ao que se propõe o PPA definia um “Programa de Qualidade” que se pautava nos seguintes eixos:

- I- Expansão e melhoria da rede municipal de ensino;
- II- Valorização e gestão das pessoas;
- III- Ampliação e qualificação das tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais da rede municipal de ensino;
- IV- Qualificação dos processos de ensino aprendizagem;
- V- Gestão democrática e mobilização social em defesa da educação (RECIFE, 2009, p.56)

Para melhor explicitarmos como o PPA 2010/2013 definiu o trabalho a ser desenvolvido para atender esses cinco eixos, reproduzimos abaixo uma síntese das linhas gerais dos programas previstos de acordo com o citado no referido documento:

I- O Programa de expansão e melhoria da rede de ensino com duas linhas de ação: qualificação, manutenção e ampliação do parque escolar, ampliando o número de vagas e melhoria da estrutura das unidades das escolas, considerando o padrão arquitetônico e outros equipamentos para adequação do ambiente.

II- O Programa de desenvolvimento e qualificação de pessoas tendo como diretriz implantar sistema de informações integrado; implantar ações de política de formação dos trabalhadores não docentes da Secretaria Educação Esporte e Lazer –SEEL, suporte técnico e administrativo; organizar e efetivar a diretriz da política de pessoal do grupo ocupacional do magistério; desenvolver o Programa Educando com voz saudável; e promover atividades educativas de prevenção e orientação à saúde do trabalhador.

III- O Programa de ampliação e qualificação das tecnologias da informação e comunicação nos processos educacionais da rede municipal de ensino tem como principais ações: ampliar e manter Laboratórios de Tecnologia na Educação nas Unidades Educacionais, Escolas Itinerantes de Informática, Unidades de Tecnologia na Educação e Cidadania – UTEC; disponibilizar ambiente tecnológico de educação à distância para o processo de formação dos educadores e técnicos; ampliar e manter o acesso à internet na rede escolar; ampliar a equipe de acompanhamento de tecnologia para apoio às unidades educacionais; desenvolver projetos para a incorporação das tecnologias da educação na Proposta Pedagógica na RMER; e desenvolver programas de formação e qualificação para educadores e pessoal não docente da RMER para inclusão digital.

IV- O Programa de Melhoria da qualidade da educação do Recife tem como objetivo elevar o nível de escolaridade e ampliar as aprendizagens dos estudantes, tendo em vista a garantia do acesso, permanência e conclusão na educação fundamental; promover a inclusão escolar dos estudantes com deficiência; ressignificar e fortalecer a Política de Formação Continuada e de valorização do educador; apoio à diversidade cultural e promoção da igualdade étnico-racial, de gênero e geracional; projetos de educação ambiental e inclusivos (...) programas de fomento à leitura e formação de leitores; e fortalecer a educação integral, através dos Programas Escola Aberta, Mais Educação e Animação Cultural.

V- O Programa de Qualificação do Ensino Aprendizagem: ações voltadas para o acompanhamento e a avaliação do SMER; organização e gerenciamento da matrícula e

transferências dos estudantes; acompanhamento das unidades educacionais visando coleta de dados para prover os materiais básicos do cotidiano escolar, do livro didático ao mobiliário e ações de supervisão educacional, coordenação, assessoramento, normatização e sistematização do Censo Escolar; manutenção do sistema de avaliação da aprendizagem dos estudantes com o objetivo de planejar, coordenar e efetivar o Sistema Municipal de Avaliação da Rede; desenvolvimento do Programa PDE/Escola; acompanhamento das escolas particulares que oferecem educação infantil em Recife; sistematização dos trabalhos acadêmicos elaborados pelos docentes; inventariar o material catalogado na Gerência de Serviços de Documentação e Memória com o objetivo de organizar a memória da SEEL.

VI- O Programa de Qualificação dos Processos de Ensino Aprendizagem com o objetivo de aperfeiçoar as ações educacionais complementares tendo como principais atividades: incursão pedagógica da Escola Ambiental Águas do Capibaribe (barco escola tipo catamarã); subsidiar atividades de Educação Ambiental (pesquisas temáticas e projetos didáticos); desenvolver ações de prevenção da saúde do escolar.

VII- O Programa de gestão democrática na educação e participação social tendo como objetivo a participação de todos os segmentos da unidade escolar, na elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola (...); fortalecer o trabalho compartilhado orientado pela vontade coletiva e visando a construção de uma escola competente e compromissada com a sociedade; criar ambientes participativos, condição básica da gestão democrática.

VIII- Programa Primeira Escola: objetivando investir na universalização progressiva da Educação Infantil, na faixa etária de 4 e 5 anos e na ampliação das matrículas em Creches; oferecer uma Educação Infantil de qualidade com expansão das matrículas para as crianças de 0 a 5 anos; incluir as crianças com necessidades educacionais especiais (...) garantindo espaços físicos e recursos materiais adequados; (...) formação continuada dos profissionais de educação infantil de forma sistemática. (RECIFE, 2009, p.53-59).

Nos programas que compõem o eixo Educação nos Planos Plurianuais da Cidade do Recife, observamos diferentes ações e proposições visando atender a proposta de uma educação com qualidade social e a afirmação de mecanismos de participação democrática, além de uma clara preocupação com os princípios de justiça e igualdade de condições para acesso e permanência baseados no discurso de uma educação com qualidade para todos.

3.3 As dimensões política e pedagógica da proposta de ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife- RMER

Ao discorrermos sobre a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife, precisamos ressaltar que, durante o período definido para o nosso estudo (2001 a 2013), o documento final esteve em processo de construção. Toda a política de ensino foi pautada e executada com base em diversos instrumentos construídos pela SEEL e outros órgãos como a Diretoria Geral de Ensino e o Conselho Municipal de Educação. Os documentos mais importantes estão relacionados a seguir:

I- Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife: construindo competências. Versão preliminar (2002b)

II –Tempos de Aprendizagem: Identidade Cidadã e Organização da Educação Escolar em Ciclos (2003a) – livro contendo uma coletânea de textos, produzidos pela Diretoria Geral de Ensino da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, que traduzem as principais linhas político-pedagógicas da educação escolar na rede municipal do Recife na gestão 2001 – 2004, a saber:

- Ensino Fundamental e Ciclos de Aprendizagem;
- A Escola e a construção da identidade cidadã – princípios e concepção dos ciclos de aprendizagem;
- Os ciclos de aprendizagem e a organização da prática pedagógica;
- Um novo caminho na prática pedagógica: a docência na rede municipal do Recife e os ciclos de aprendizagem;

III- Instrumentos regulatórios: pareceres, instruções normativas e outros documentos orientadores.

- Parecer nº 002/2001-Os ciclos de Aprendizagem e a Organização Escolar (2001a);
- O processo avaliativo nos ciclos: espaços ampliados de aprendizagem e progressão continuada: Orientações para o processo avaliativo na organização da aprendizagem em ciclos – 2003b;
- Instrução Normativa 001/2005 da SEEL/PCR (2005b);
- Instrução Normativa 001/2011 da SEEL/PCR (2011);
- Sistematização da Avaliação dos Ciclos nas Escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife (2005c);
- Acompanhamento e Avaliação Educacionais: uma nova possibilidade de organização (2008a);

- Ciclos de Aprendizagem: as escolas reafirmam a inclusão de todos. Recife: Prefeitura do Recife (2008b);

- Planos Plurianuais: 2001b, 2005a e 2009;

IV – Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife: Fundamentos Teórico-Metodológicos (2012).

Assim, ao nos reportarmos à proposta pedagógica da RMER, no período de 2001 a 2013, estaremos nos referindo aos documentos supracitados. Esses documentos estão devidamente identificados nas nossas referências bibliográficas.

Todavia, julgamos importante ressaltar, que a política de ensino da cidade do Recife, no referido período, foi se fortalecendo a partir das proposições do PPA 2002/2005, ao centrar o compromisso de construir uma “educação de qualidade social” no contexto de uma cidade “radicalmente democrática”. Buscando atender a este princípio, uma das primeiras ações colocadas em prática, logo no início do governo, foi a implantação do Sistema Municipal do Ensino do Recife (SMER). A criação dos sistemas de ensino municipal, já aparecia, como ideia a ser concretizada, na CF/1988, conforme estabelece o artigo 211, citando que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino”. Sobre essa questão a LDBEN 9694/96, define em seu artigo 11 que é de responsabilidade dos municípios:

I – Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

III - Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Em 2002 é publicada a Lei Municipal 16.768/2002 que cria o Sistema Municipal de Ensino do Recife – SMER- ao tratar do conceito e princípios da educação, registra em seu parágrafo 2º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (RECIFE, 2002a).

Atendendo as características da cidade e, tendo por base o Art. 206 da Constituição Federal de 1988, o Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Art. 132 da Lei Orgânica do Município e a Lei Municipal nº. 16.520/99, que constitui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Municipal, a lei que cria o SMER, reafirma em seu Art. 3º, os princípios da educação nacional, conforme a CF e LDBEN 9394/96.

No que se refere à política de Gestão Democrática do Ensino, a Lei 16.768/2002 estabelece no artigo. 9º, que:

A gestão democrática de ensino norteará as ações de planejamento, implementação e avaliação de políticas e planos de educação do Município, garantindo a participação de docentes, pais, alunos, funcionários e representantes da comunidade, das entidades que atuam no campo educacional e dos órgãos que integram este sistema de ensino (RECIFE, 2002a).

Para atender a esse pressuposto, a referida lei, em seu Art. 10, referenda que, “além de outros mecanismos previstos em lei e instituídos pelo Poder Executivo, o SMER deverá contar com os seguintes instrumentos de gestão democrática”:

I - O Conselho Municipal de Educação - CME;

II - A Conferência Municipal de Educação (COMUDE) de que trata o Art. 134, § 2º da lei Municipal nº. 15.547/91, promovida pela Secretaria Municipal de Educação, para formulação das diretrizes de política educacional e de avaliação de sua implementação, que se realizará periodicamente, com ampla participação das entidades representativas da sociedade, dos poderes executivo e legislativo e de todos os integrantes da comunidade escolar;

III - As Comissões Regionais, cujos representantes serão escolhidos através de eleição paritária, para mandato de dois anos, a partir da posse, competindo-lhe:

a) acompanhar e avaliar a qualidade do ensino nas escolas da região Política Administrativa - RPA;

b) apoiar e estimular iniciativas que visem à melhoria da qualidade do funcionamento dos Conselhos Escolares, bem como assegurar sua autonomia;

c) promover a formação continuada dos agentes do Sistema Municipal de Ensino do Recife na RPA, em sintonia com a Comissão de Gestão Democrática.

IV - O Conselho Escolar, instituído em cada unidade escolar pública, cujo objetivo é ajustar as diretrizes e metas estabelecidas pelo sistema à realidade da unidade, participando do planejamento didático, acompanhando e avaliando o processo pedagógico-administrativo, nos seus vários aspectos, visando à melhoria do ensino;

V - Implantação de projeto para escolha dos dirigentes das instituições de ensino mantidas pelo Município, na forma que a lei vier a estabelecer;

VI- Implementação de grêmios estudantis em todas as unidades de ensino do SMER (RECIFE, 2002a).

A especificação de como deveria ser desenvolvida a “gestão democrática” nas Unidades Escolares – UE, definindo mecanismos internos e externos para concretizar a sua proposta, revela a importância do assunto, tido como fundamental para a política de melhoria da qualidade do ensino.

No contexto dessa análise, a SEEL, ciente do desafio a ser enfrentado, diante dos números negativos da educação pública brasileira, incluindo a própria RMER, evidencia em documentos que orientam a proposta pedagógica, que:

No âmbito da escolarização, constata-se a decadência dos sistemas de ensino em sua clássica organização serial e anual, as quais vêm consolidando as desigualdades e as políticas educacionais de exclusão. Por outro lado, a ruptura de tradições históricas conservadoras, evidenciada no movimento de organização da sociedade, através do poder legítimo das urnas, como canal representativo de construção do processo democrático, revela que, ao mesmo tempo dessas condições adversas, vive-se o exercício de desconstrução do processo histórico

dessas desigualdades sociais e a construção de uma trajetória de lutas por uma qualidade social para todos. (RECIFE, 2003a, p.128)

Comprometida com o projeto político da gestão da cidade, que se define “radicalmente democrática”, diante do compromisso assumido pelo prefeito eleito do Partido dos Trabalhadores, ocupando pela primeira vez a prefeitura da capital pernambucana, a SEEL traz explícito, no bojo da sua proposta, o desejo da construção de um novo tempo, com ênfase na democratização da escola e do conhecimento, declarando que:

Os desafios de um governo radicalmente democrático, comprometido com a maioria da população da cidade do Recife, são inúmeros e, entre muitos, destaca-se a urgência em reinventar a escola e suas práticas; a necessidade de encantar o alunado e suas famílias na alegria da ida à escola e, nela, o aprendizado do sonhar e o ensaio dos primeiros passos no agir-cidadão (RECIFE, 2003a, p.123).

Fica evidente o compromisso político com a educação para uma cidadania ativa, partindo do interior das escolas e contemplando o movimento da cidade que se organiza através de diversos segmentos e movimentos sociais para a construção de uma nova sociedade, mais justa, autônoma e democrática para a qual a educação em novas bases se torna fundamental.

Recife revela-se uma cidade de contrastes, característica marcante dos centros urbanos, nestes tempos de internacionalização da economia. No entanto, a nova gestão da Prefeitura da cidade aponta para a construção de um caminho novo, orientador das políticas públicas. A opção do governo municipal define-se por princípios pautados no direito à igualdade e no respeito às diferenças, nos valores da ética, da igualdade e da autonomia, como ideário e práxis do processo de construção da cidadania. Evidentemente, essas mudanças trazem repercussões para o jeito de pensar e de fazer acontecer a educação municipal. (RECIFE, 2003a, p.127)

A participação ativa dos cidadãos, na perspectiva do fazer democrático, é reiterada na proposta da RMER em diferentes momentos, demonstrando a preocupação com a formação dos estudantes em consonância com a constituição da cidade.

Ao se inserir a cidade do Recife no temário da educação escolar, tem-se como definição político-pedagógica a possibilidade do agir-cidadão na perspectiva da construção coletiva de formas de viver e conviver, nas quais a vivência de valores ético-sociais, como a solidariedade, é indispensável. A articulação cidade-escola tem o sentido de mobilizar para o reconhecimento da produção cultural local, a apropriação de linguagens e de símbolos e a interlocução entre os sujeitos, num processo de construção de identidades. É nesta perspectiva que se inscreve a educação para a cidadania, na qual o sujeito, sem abandonar suas raízes, referencia-se às questões do mundo, ressignificando o seu viver e o conviver cotidiano, tornando-se cidadão do mundo. (RECIFE, 2003a, p.124).

É com este posicionamento que a Secretaria de Educação Esporte e Lazer (SEEL) se afirma frente aos desafios da educação municipal no início do século XXI, colocando em cena a questão da democratização do ensino e da qualidade social da educação. Com essa

postura, a SEEL evidencia as bases política e pedagógica sob as quais a educação pública municipal se projeta na cidade do Recife. Nesta perspectiva, substitui o ensino seriado, “excludente e seletista”, que fundamentou a educação brasileira desde o início da república e assim permanece, por uma estrutura de ensino mais “democrática e inclusiva” que compreende o ensino organizado em “Ciclos de Aprendizagem”. Assunto que será melhor abordado no próximo subcapítulo.

3.4- O ensino em ciclos de aprendizagem no Recife: a experiência de uma década

A cidade do Recife é marcada por uma história de forte participação popular, desde os remotos tempos da colonização. Em diferentes momentos, a sociedade recifense e pernambucana deu exemplos de participação crítica na vida política local e nacional, que além da luta pela liberdade, sempre teve um grande teor afetivo, de identidade nacional, de desejo de justiça e democracia. A área da educação sempre esteve em evidência, o que permitiu, ao longo da sua história, a implementação de diferentes propostas pedagógicas e políticas educacionais, com a finalidade de ampliar o acesso ao conhecimento e melhorar a qualidade do ensino oferecido à população. Essa característica da cidade tem seu marco, mais significativo, na década de 60 com o Movimento de Cultura Popular (MCP) e sua proposta inovadora e ousada de democratização do acesso ao conhecimento à população mais carente, como forma de emancipação e conscientização política.

A ousadia e a preocupação permanentes com as inovações pedagógicas, atreladas às políticas de melhoria e democratização do ensino, podem ser verificadas em diversas experiências implementadas na Rede Municipal de Ensino como os Ciclos de Alfabetização na década de 80 e a Sistemática de Avaliação das Necessidades Básicas de Educação⁹ (SANBE) nos anos 90.

As experiências supracitadas exemplificam o movimento da Educação no Recife em três momentos históricos bem significativos, ilustrando como a cidade, através da educação, acompanha e se posiciona no contexto político e social: o MCP no início dos anos 60, extinto com o golpe militar de 1964; os Ciclos de Alfabetização entre 1986 e 1988, período

⁹ SANBE –Sistemática de Atendimento às Necessidades Básicas de Aprendizagem dos Estudantes - Nessa proposta, os estudantes que não conseguiam, no ano letivo, se apropriar dos conteúdos definidos para a série, tinham oportunidade de estudar durante o mês de janeiro, na perspectiva de superação das dificuldades, numa proposta de recuperação da aprendizagem. Recife, 1994. Cadernos de Educação, v. 5.

de transição democrática no Brasil e; a Sistemática de Avaliação das Necessidades Básicas de Educação nos anos de 1993 a 1996, período de fortalecimento da redemocratização.

Como já mencionamos, a partir de 1988, a RMER tem oscilado entre o ensino seriado e o ensino ciclado: ensino seriado (1989 a 2000), o ensino em ciclos plurianuais (2001 a 2013) e novamente o ensino seriado a partir de 2014 que, na verdade, é um ensino misto (pois mantém o Ciclo de Alfabetização) como explicaremos mais adiante.

No início dos anos 80, como já citamos, os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, formulados a partir da teoria da psicogênese da escrita, passaram a ser difundidos no nosso país. Também nessa época, as bases teórico-metodológicas, fundamentadas na concepção interacionista de Piaget e no sociointeracionismo de Vygotsky, passam a ser mais divulgadas e incorporadas à prática dos educadores brasileiros (PERRENOUD, 2004. p. 200).

Vivíamos um período de transição democrática, com vários partidos de oposição ao regime anterior assumindo o governo em diferentes estados e municípios, fato que também se evidencia em Recife.

Impulsionados pela possibilidade de uma maior participação da sociedade na vida política da cidade, os ideários de justiça, liberdade, autonomia e inclusão social são marcadamente defendidos como princípios básicos de uma sociedade que requer, da escola, contribuição ímpar para sua formação. É nesse contexto que a experiência do ensino organizado em ciclos volta a figurar no panorama educacional da capital pernambucana, assim como em outras cidades onde o cenário político é semelhante.

Esses aspectos políticos, culturais e pedagógicos contribuíram para que em 1986 a Rede Municipal de Ensino do Recife implantasse os “Ciclos de Alfabetização”. Esse modelo compreendia um período de dois anos consecutivos, no qual não havia reprovação do 1º para o 2º ano. Como mostram os estudos de Coelho e Albuquerque:

O Ciclo de Alfabetização representou a busca da ampliação da escola como um espaço de sistematização democrática do ensino. Entendemos essa abrangência como a representação de uma nova concepção de aquisição do conhecimento a qual tem influenciado a prática dos professores e consolidando teorias, ideias e práticas pedagógicas que tiveram como elemento de demarcação dessas mudanças com a implantação do regime de ciclo (COELHO e ALBUQUERQUE, [2009]. p. 06).

Conforme apontam as autoras Coelho e Albuquerque [2009], essa proposta, embora inovadora, perdurou por apenas três anos. Com a mudança na gestão municipal em 1989, quando o governo passa a ser exercido por outro partido (Partido da Frente Liberal - PFL), a

organização do ensino na RMER volta ao regime totalmente seriado. No entanto, essa experiência foi definitiva para a história da RMER, como vislumbram as autoras citadas:

Destacamos o ciclo como sendo um ponto de ruptura entre a concepção de ensino aprendizagem tradicional e as correntes de pensamento que defendem a apropriação do conhecimento pelo sujeito. Entendemos que se houve mudanças teóricas, acompanhadas de transformações no trabalho didático e até mesmo curriculares, tivemos também mudanças nas práticas de alfabetização, alterações essas que se fazem presentes até hoje. (COELHO e ALBUQUERQUE, [2009] p.7).

O destaque acima se sustenta ao observarmos que, embora o regime seriado que vigorou de 1989 a 2000 na RMER, as inovações trazidas pelos Ciclos de Alfabetização (1986-1988), no que se refere à organização pedagógica e à concepção do processo de construção da leitura e da escrita, bem como a experiência para flexibilizar e ampliar o tempo pedagógico mantiveram suas marcas no ensino municipal, a exemplo da Sistemática de Aprendizagem das Necessidades Básicas de Ensino (SAMBE) que vigorou de 1993 a 1996, como já explicamos antes. No período citado (1993 – 1996), o prefeito do Recife e a Secretária de Educação eram os mesmos do período de 1985 a 1988, no entanto, o ensino ciclado não foi retomado. Registramos que, para além desse aspecto específico, programas de “aceleração da aprendizagem” e de “progressão parcial” (nos anos finais), vigoraram em momentos diversos na RMER.

Entretanto, a Secretaria de Educação do Recife, sob a coordenação da mesma secretária de educação do período de 1986/1988(vivência dos Ciclos de Alfabetização) e de 1993/1996 (experiência da SANBE), decide pela implantação dos Ciclos de Aprendizagem em 2001. Tal opção, segundo a SEEL/PCR, decorreu da percepção da incompatibilidade do sistema seriado para atender aos desafios da educação pública (altos índices de repetência e abandono, baixa qualidade do ensino, distorção idade/série, entre outros).

Com esse entendimento, a SEEL/PCR propõe o ensino organizado em Ciclos de Aprendizagem baseado nos princípios “da inclusão e do direito de acesso ao conhecimento, do respeito às diferenças socioculturais e da integralidade do conhecimento, da mobilização dos saberes para constituição da autonomia e da cidadania” (RECIFE, 2003a, p.163). Em seu texto, a proposta da rede assim argumenta:

A configuração dos ciclos de aprendizagem tem como raiz a reorganização do espaço e do tempo escolar e da prática pedagógica, sem recortar e separar - o que empobrece a aprendizagem - e busca uma visão de flexibilidade e articulação, como tentativa de atingir a complexidade das dimensões do humano e da cultura. Essa organização representa, sobretudo, aderir a uma política de inclusão; respeitar a diversidade e os diferentes tempos para aprender, já que aprendizagem é uma construção social e, portanto, passível de mudança; sintonizar-se com os teóricos sociointeracionistas e com a visão dialética da história, rompendo com territórios de poder secularizados; atualizar o currículo, contemplando a esfera das

atividades, das dinâmicas e das relações no âmbito da escola. (RECIFE, 2003a, p.144)

Como alternativa ao enfrentamento dessas questões, a SEEL (2001) instituiu os Ciclos de Aprendizagem e ampliou o Ensino Fundamental para nove anos com a inclusão de crianças com a idade de seis anos nessa etapa da Educação Básica, enfatizando que:

No âmbito da escolarização, constata-se a decadência dos sistemas de ensino em sua clássica organização serial e anual, as quais vêm consolidando as desigualdades e as políticas educacionais de exclusão. Por outro lado, a ruptura de tradições históricas conservadoras, evidenciada no movimento de organização da sociedade, através do poder legítimo das urnas, como canal representativo de construção do processo democrático, revela que, ao mesmo tempo dessas condições adversas, vive-se o exercício de desconstrução do processo histórico dessas desigualdades sociais e a construção de uma trajetória de lutas por uma educação de qualidade social para todos. (RECIFE, 2003a, p.128)

A SEEL/PCR defende seu projeto como possibilidade de enfrentamento da situação de exclusão a que está submetida grande parcela da população, social e economicamente desfavorecida.

A decisão política da educação escolar com qualidade social inclui o princípio político de compromisso de educação para a maioria da população, como direito social à igualdade; vê a inclusão social como prática de intervenção não-compensatória e atribui à cultura da solidariedade o espectro de linguagem contemporânea da afetividade e da possibilidade de democratização do conhecimento. Neste horizonte de possibilidades, a democratização e a cidadania caminham de par com a autonomia e com a participação, e expressam-se no novo jeito de fazer educativo. (RECIFE, 2003a, p.129)

Assim a educação na cidade do Recife se impõe ao conceber uma política de ensino, fundamentada em novos paradigmas que denunciam as dificuldades da serialização e anunciam a possibilidade de “rupturas com a cultura de preconceitos e de estereótipos que vêm massacrando as classes trabalhadoras, ao longo da história, afastando-as do direito ao acesso e à permanência com qualidade na educação escolar”. (RECIFE, 2003 p.129)

Com esse compromisso e determinação, a equipe responsável pela educação no município fez a opção pelo ensino estruturado em Ciclos de Aprendizagem. Lembramos que, de acordo com a legislação da época, o ensino fundamental (de 07 a 14 anos) era a etapa obrigatória da educação básica que incluía a educação infantil e o ensino médio.

A implantação dos Ciclos de Aprendizagem em 2001 atendeu, inicialmente, apenas o 1º ano do ensino fundamental, formado pelos estudantes com seis anos matriculados nas escolas municipais. Assim, ao mesmo tempo a SEEL implantou, também, o Ensino Fundamental de nove anos, estabelecendo a idade mínima de 06 anos para ingresso nessa etapa. Só em 2002 o ensino ciclado foi estendido para os demais anos.

O Ensino Fundamental foi estruturado em quatro ciclos. Sendo o primeiro com duração de três anos e os três ciclos subsequentes com duração de dois anos cada.

O quadro de nº 4 a seguir, ilustra melhor a organização na RMER com o modelo que vigorou de 2002 a 2010, mesmo com mudanças no grupo gestor da Secretaria de Educação em 2005 e em 2009 (a alteração só viria em 2011 como veremos mais adiante).

Quadro 4: Distribuição dos Ciclos por ano de escolaridade e idade

Ciclo	Ano	Idade	Possibilidade de retenção
1º Ciclo	1º	6 anos	
	2º	7 anos	
	3º	8 anos	Final do 1º Ciclo
2º Ciclo	1º	9 anos	
	2º	10 anos	
3º Ciclo	1º	11 anos	
	2º	12 anos	Final do 3º Ciclo
4º Ciclo	1º	13 anos	
	2º	14 anos	

Fonte: SEEL/PCR, Instrução Normativa 001/2005.

Observa-se que a retenção é possibilitada em apenas dois momentos ao longo do Ensino Fundamental: ao final do 1º ciclo para os estudantes que porventura não tiverem se apropriado do sistema de escrita alfabética, e no final do 3º ciclo para os estudantes que não dominassem as competências elencadas para aquele ciclo. Nos demais anos os estudantes estavam submetidos a um processo de progressão continuada entre os anos nos quais a retenção não era permitida. De acordo com a proposta da SEEL:

A progressão do aluno dar-se-á através de passagem de ano para ano, dentro do mesmo ciclo, e de um ciclo para outro, de forma contínua. Os alunos que não constituírem as competências definidas precisarão, na trajetória, alcançá-las, vivenciando a reconstrução do processo, de modo a garantir o tempo e as formas de aprendizagem a elas necessários. Destaque-se, neste sentido, que entre um ciclo e outro, além de todas as possibilidades de reorganização que poderão surgir no âmbito da autonomia da instituição escolar, serão assegurados espaços complementares de aprendizagem àqueles que não alcançarem as competências nos tempos regulares definidos para cada ciclo. (RECIFE, 2003a, p.165).

Os espaços complementares, aos quais se refere a citação acima, foram melhor definidos em 2003, quando a SEEL orienta e normatiza a criação dos Espaços Ampliados de Aprendizagem (EAA), destinados aos estudantes com dificuldade na construção das

competências elencadas para cada ano/ciclo. De acordo com o documento elaborado, os Espaços Ampliados de Aprendizagem compreendem:

(...) o conjunto de processos, procedimentos e atividades pedagógicas, complementares às ações da sala de aula regular, destinados a garantir a constituição das competências definidas para cada ciclo aos alunos que não atingiram no processo previsto. [...] são parte integrante e indissociável da concepção de aprendizagem e de avaliação adotadas no ciclo, respeitando-se os tempos, os espaços e as formas adequados às diferenças e às necessidades de cada aluno, constituindo-se como possibilidades efetivas de interações qualificadas, de apropriação e de produção do conhecimento (RECIFE, 2003b).

Em 2011, a SEEL, com uma nova mudança na gestão da secretaria, após dez anos de experiência, mantém a proposta de estruturação do ensino em ciclos, porém alterando sua organização. O ensino permanece estruturado em quatro ciclos, sendo o 1º ciclo com três anos de duração e os demais com dois anos de duração. No entanto, a ordenação dos anos passa a ser sequencial, do 1º ao 9º ano, e com a possibilidade de retenção no final de cada ciclo para os estudantes que não construírem as competências instituídas.

O reordenamento do ensino na RMER foi orientado pela Instrução Normativa nº 01/2011 que, além dessa questão específica, orienta o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes numa concepção formativa, ou seja, uma avaliação de base qualitativa, contínua e cumulativa. Nessa concepção, a avaliação da aprendizagem escolar adquire um caráter processual. No caput referida instrução estabelece que:

No processo avaliativo deve haver uma prevalência dos aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos, dos processos sobre os produtos, sendo cumulativo, contínuo, sistemático, extensivo e flexível; a avaliação da aprendizagem, como parte integrante da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife, assume uma função diagnóstica e formativa, a partir da qual educadores e educadoras identificarão os avanços e os limites em relação à construção do conhecimento, e refletirão sobre a ação docente e a prática pedagógica no sentido de reorientar os procedimentos didáticos com o objetivo de atender as necessidades do estudante, respeitando os tempos, os espaços, as diferenças, superando as dificuldades e ampliando as aprendizagens (RECIFE, 2011).

A mesma instrução normativa (01/2011), que orienta o reordenamento do ensino na Rede Municipal, estabelece em seu artigo 3º que os Ciclos de Aprendizagem:

... apontam/sinalizam a reorganização da prática pedagógica considerando a aprendizagem como um movimento contínuo, de apropriação/construção do conhecimento com vistas ao desenvolvimento permanente do estudante. A organização dos Ciclos de Aprendizagem deve nortear a organização curricular, considerando as competências elencadas na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino para cada grupo, ano ou módulo. (RECIFE, 2011)

De acordo com a nova instrução, o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano continuaria subdividido em quatro ciclos, mas com a possibilidade de retenção no último ano de cada ciclo, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5: Reorganização dos Ciclos por Ano de Escolaridade e Idade

Etapa	Ciclo	Ano	Idade	Possibilidade de retenção
Anos Iniciais	1º	1º	6 anos	
		2º	7 anos	
		3º	8 anos	Retenção
	2º	4º	9 anos	
		5º	10 anos	Retenção
Anos Finais	3º	6º	11 anos	
		7º	12 anos	Retenção
	4º	8º	13 anos	
		9º	14 anos	Retenção

Fonte: RECIFE, SEEL/PCR. Instrução Normativa 001/2011.

Observamos que o reordenamento proposto, como detalhado no quadro acima, traz uma maior flexibilização relacionada à possibilidade de reprovação, que passa a ser no final de cada ciclo, alterando substancialmente a proposta inicial.

Alavarse (2009) reflete que, num contexto histórico e político, “a organização da escola está sujeita às orientações que emanam das tensões sociais”. O autor acrescenta que, diante disso, “não existe, em absoluto, melhor proposta, mas sim propostas relativas e históricas” que definem as diversas formas de organização escolar. E conclui que “tudo isso salienta e legitima que se faça a discussão da organização da escola de uma perspectiva política, sem voluntarismo e sem automatismo” (p.39).

Não é uma questão de mudança de nomenclatura, mas de mudança de paradigma, de concepção, de uma nova forma de pensar e fazer a educação sob novos fundamentos e princípios. É uma questão que requer compreensão, adesão consciente, competência técnica e compromisso político para romper com a lógica secular da seriação. Corroborando com Alavarse (2009) “há que se considerar, ainda, as alterações entre a formulação e a implantação dos ciclos, que indicam dificuldades em superar o modelo seriado ou as próprias condições de implantação” (p.47). Para embasar seu comentário, o autor traz a seguinte citação de Sousa e Barretto:

[...] como a concepção dos ciclos não se define tão somente pelos grandes contornos que certas políticas lhes conferem, e como as gestões mudam e as escolas ficam, certamente o significado dos ciclos tem também muito a ver com o sentido que lhe atribuem os próprios atores educacionais que neles têm colocado a esperança de uma escola melhor para todos, ou que os encaram com desconfiança

e descrédito ou, ainda, que incorporam apenas alguns traços do novo às suas velhas práticas escolares. (SOUSA e BARRETO, 2004, p. 68-69, apud. ALAVARSE, 2009, p. 47).

Essa questão é ampla e bastante complexa tanto no que concerne ao viés pedagógico como no plano político e social. Não podemos desconsiderar ou minimizar o fato de que uma política educacional, pautada em fundamentos tão inovadores como pressupõe os Ciclos de Aprendizagem, ultrapassa a ação e adesão de gestores e professores. Há que se perceber que a proposta precisa agregar toda a comunidade escolar, com atenção especial aos pais e estudantes que precisam estar inseridos no debate, todos necessitam compreender a ideia para com ela se comprometer. Do contrário, corre-se o risco de uma compreensão equivocada, baseada, unicamente, na ideia da não reprovação. Alavarse (2009) chama atenção para essa questão com apoio nas ideias de Mainardes (2001) ao refletir que:

Sem o esforço conjunto dos gestores do sistema educacional, das unidades escolares, dos educadores e demais profissionais envolvidos, vinculado aos esclarecimentos feitos aos pais e alunos, mudanças tão radicais como a organização em ciclos poderão fragilizar, ainda mais, a estrutura e o funcionamento das escolas, causando prejuízos muito sérios aos processos de aprendizagem e constituição de sujeitos (MAINARDES, 2001, p. 51, apud. ALAVARSE, 2009, p. 46).

Jacomini (2009) também contribui com essa reflexão ao declarar que “tem-se como pressuposto que os ciclos e a progressão continuada podem ser uma forma de organização do ensino que favorece a construção de um processo educacional capaz de incluir e oferecer condições de aprendizagem a todos” (p.557). Porém a autora acrescenta que:

Para que o ensino organizado em ciclos e a progressão continuada contribuam para o atendimento das demandas de uma escola universal, faz-se necessário que, juntamente com a ruptura de uma prática educacional seriada, fragmentada e permeada pela reprovação anual, discuta-se um conceito de educação que leve em consideração a apropriação da cultura de forma ampla. Isso implica numa mudança paradigmática que envolve o campo da teoria, da política e da prática educacionais (JACOMINI, 2009, p. 557)

São esses pressupostos que nos permitiram ampliar nossa leitura dos dados verificados e analisados no desenvolvimento da pesquisa, a partir de um olhar mais aguçado sobre as tensões que permeiam a política de ensino, objeto do estudo.

No capítulo subsequente, apresentamos os dados coletados, relacionados às questões apontadas neste capítulo, e analisados, à luz da nossa interpretação a partir das informações e reflexões colhidas na revisão da literatura.

4 CAPÍTULO III A EXPERIÊNCIA DO ENSINO EM CICLOS DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: a proposta político-pedagógica implementada

“A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p.8). Iniciamos o capítulo com esta frase por compreendermos que ela sintetiza a ideia do conteúdo que será abordado: a apresentação e análise dos dados coletados na pesquisa a partir da nossa vivência e do conhecimento adquirido durante o processo da pesquisa.

Partimos da exposição de Freire, e encontramos apoio em Minayo (2001) ao defender a análise dos dados numa concepção ampla que abrange não só a leitura, mas a interpretação dos mesmos, entendendo que “a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa” (p.68). A autora, nessa concepção, enfatiza a necessidade de ir além dos dados explícitos, lendo o que está implícito nas informações verificadas, o que não foi dito, mas de alguma forma revelado nas idas e vindas do processo da pesquisa, posto que a análise de conteúdo “visa verificar hipóteses e/ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto” (p.74).

Nessa mesma lógica, Bardin (2000) defende a análise do conteúdo como um conjunto de técnicas utilizadas para leitura dos dados obtidos a partir de procedimentos sistemáticos, que permitam apreender o conteúdo das informações, quantitativas ou não, possibilitando fazer inferências referentes às condições de “produção/recepção” das mensagens adquiridas no processo de coleta.

Com base nessas reflexões, definimos a metodologia da nossa pesquisa. Nos fundamentamos na análise de conteúdo segundo Minayo (2001) e Bardin (2000) para a leitura e análise dos dados coletados a partir dos seguintes procedimentos: a revisão bibliográfica, a análise documental e as interpretações que fomos formulando ao longo do estudo. Esse caminho percorrido está descrito neste capítulo assim estruturado: I- a análise documental, partindo dos eixos fundamentais da Proposta Pedagógica da RMER e das Instruções Normativas que orientam a organização do ensino em ciclos de aprendizagem e o processo de avaliação escolar na Rede Municipal do Recife; II- a análise do Diário de Classe, utilizado na RMER, por ser um documento que registra não apenas a frequência, o desempenho dos estudantes e as aulas ministradas, mas a prática pedagógica vivenciada de acordo com as concepções do professor e o projeto da escola; III- os dados de rendimento e

desempenho escolar (aprovação, reprovação, evasão, distorção idade/série) de acordo com o Censo Escolar, os dados do IDBE (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e do SAEB (Sistema de avaliação da Educação Básica).

Desta forma, apresentamos a seguir as informações que a pesquisa nos revelou e a leitura da interpretação desses dados a partir da nossa experiência como profissional da Secretaria de Educação Esporte e Lazer do Recife e à luz dos teóricos selecionados por embasar nossas reflexões.

4.1-A política educacional do Recife: diretrizes e ações

De acordo com a nossa leitura, observamos que a política educacional na Rede Municipal de Ensino do Recife, no período estudado, de acordo com o PPA 2002 – 2005, esteve estruturada em quatro eixos, a saber: organização do ensino na perspectiva de uma educação com qualidade social; valorização dos profissionais em educação; investimentos na educação e; gestão democrática na educação

Para melhor ilustrar como esteve constituído cada eixo, o que nos permitiu melhor entender os dados observados, elencamos abaixo as principais ações, propostas pela Secretaria de Educação Esporte e Lazer, para dar conta de cada eixo estabelecido, embora entendamos que as diferentes ações se interrelacionam e se complementam:

Eixo 1: Organização do ensino na perspectiva de uma educação com qualidade social:

I- Implantação da política de organização do ensino em Ciclos de Aprendizagem com a ampliação do Ensino Fundamental em nove anos, antecipando a idade mínima obrigatória ao incluir nesta etapa da Educação Básica os estudantes de seis anos já no ano de 2001.

II- Programas de apoio aos estudantes na dimensão de garantir igualdade de condições para acesso e permanência, bem como, a melhoria dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento integral dos estudantes:

- Distribuição de material escolar e fardamento completo para os estudantes; merenda escolar inclusive no período de férias e recesso escolar;
- Distribuição de kit de jogos didáticos e recreativos para os estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e para as unidades educacionais;
- Programa “saúde do escolar” em intercâmbio com a secretaria de saúde e assistência social;

- Implementação de programas de incentivo à leitura com a distribuição de kit de livros de paradidáticos para os estudantes e para as bibliotecas escolares;
- Programa de ampliação do tempo escolar: projetos mais (movimento de aprendizagens interativas) e professor alfabetizador - estratégias de intervenção junto aos estudantes com baixo desempenho visando a melhoria da aprendizagem;
- Implantação de quadras poliesportivas nas unidades educacionais propiciando o fortalecimento de ações esportivas, culturais e recreativas aos estudantes.

III- Melhoria e expansão da educação na perspectiva inclusiva: visando melhor atendimento aos estudantes com necessidades educativas específicas, garantindo condições de igualdade para o desenvolvimento de suas potencialidades, propõe:

- Ampliação do número de salas de recursos multifuncionais e do quantitativo de professores itinerantes e atendente educacional especializado;
- Implantação e ampliação da frota de transporte inclusivo para atender aos estudantes com dificuldade de locomoção em todos os turnos e modalidades de ensino;
- Ampliação das ações de acessibilidade diminuindo as barreiras arquitetônicas
- Contratação de estagiários para auxiliar os professores das turmas com estudantes com necessidades específicas
- Convênio com ies para cursos de pós-graduação em educação inclusiva
- Oferta de cursos de libras para profissionais da rmer;
- Formação continuada para professores e estagiários que atendem estudantes com deficiência;
- Criação do cargo de aadee - agente de apoio ao desenvolvimento educacional especializado (apoio aos estudantes com deficiência com maior de dependência).

Eixo 2: valorização dos profissionais em educação

- Atualização da remuneração salarial dos professores conforme o piso profissional nacional dos professores, contemplando a Lei nº 11.738/2008
- Distribuição de livros técnicos e paradidáticos, revistas pedagógicas e jornais para todos professores do Grupo Ocupacional do Magistério, bem como um bônus para aquisição de livros na bienal do livro de Pernambuco no valor de R\$430,00 (quatrocentos e trinta reais) nos valores da época;

- Projeto Conexão 17, posteriormente denominado Conexão Cultural: ação para os professores, na abertura do segundo semestre letivo, envolvendo diversas atividades de cultura e lazer, desenvolvidas em diferentes espaços culturais e turísticos;
- Fortalecimento dos espaços/programas para a formação continuada dos professores da RMER, em todas as funções, inclusive firmando convênios com Instituições de Ensino Superior para cursos de especialização;
- Projetos de formação continuada com foco na alfabetização e letramento para professores do 1º ciclo e da EJA (módulos I e II);
- Ampliação da Gerência de Acompanhamento Escolar para atuação mais efetiva em todas as unidades educacionais da RMER;
- Ampliação do número de coordenadores pedagógicos para melhor suporte às unidades escolares na implementação do Projeto Político Pedagógico;
- Calendário escolar com momentos definidos para atividades coletivas de planejamento e avaliação, tais como: Projeto Político Pedagógico, Planejamento de Ensino, Conselho Pedagógico e Formação Continuada;
- Criação do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI, profissionais concursados para auxiliar o trabalho dos professores nas Creches e cmeis;
- Ampliação do quadro de estagiários para auxílio aos professores e às unidades de ensino em projetos como: projeto TRELART para atividades artísticas com os estudantes da Educação Infantil; Mediadores de Leitura para incentivar e estimular o hábito de ler; Monitores de Informática, visando a inclusão digital dos estudantes.
- Contratação de empresa para locação e manutenção de máquinas copiadoras em todas as U.E. para reprodução de materiais elaborados pelos professores, melhorando a qualidade das atividades pedagógicas e aposentando o antigo mimeógrafo;

Eixo 3: investimento em construção, reforma e ampliação de Unidades Escolares:

- Ampliação do número de unidades escolares com prioridade para as demandas definidas pelo Programa do Orçamento Participativo (OP);
- Programa Primeira Escola: construção de 40 CMEIS (Centros Municipais de Educação Infantil) atendendo prioritariamente as demandas do OP;
- Requalificação do parque escolar (manutenção, recuperação e edificação) de forma a proporcionar melhorias da condição de trabalho e de acesso à educação, atendendo também as escolas que funcionavam em prédios alugados ou cedidos;

- Implantação da Escola de Frevo do Recife e da Escola Ambiental Águas do Capibaribe (um barco escola, tipo catamarã, construído com finalidade de desenvolver ações educativas de conscientização e preservação do meio ambiente);
- Implantação do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico para acompanhamento das ações implementadas nas U.E. e do resultado dessas ações no âmbito pedagógico;
- Seleção simplificada para contratação de professores temporários na função de substitutos em casos de impedimento do professor titular.

Eixo 4: gestão democrática na educação

- Criação do Sistema Municipal de Ensino do Recife;
- Reestruturação da SEEL, transformando os “departamentos” em gerências, atendendo a uma nova concepção de organização das instituições públicas;
- Implantação da Gerência de Gestão Democrática com o objetivo de auxiliar no processo de democratização das unidades escolares com atividades de formação, acompanhamento e realização de ações afins, tais como: eleição de Gestores Escolares; realização das Conferências de Educação; implantação e dinamização dos Conselhos Escolares; formação dos conselheiros escolares; implantação de mecanismos diversos de participação na gestão escolar como o OP Criança, o OP Educação, grêmios estudantis, fóruns...
- Realização das Conferências Municipais de Educação com a participação da sociedade e organizações na discussão e proposições das políticas educacionais;
- Instituição do processo de eleição direta para gestores escolares;
- Política de formação continuada de gestores escolares incluindo convênio com Institutos de Ensino Superior para cursos de pós-graduação;
- Implantação e efetivação dos fóruns de gestores envolvendo a equipe gestora de todas as unidades educacionais;
- Implantação do Comitê Gestor, com representação dos gestores escolares de todas as RPAs (Regiões Político- Administrativas) da cidade;
- Criação do cargo de Agente Administrativo Escolar, promovendo maior qualificação dos serviços de secretaria escolar;
- Implantação do NAR- Núcleo de Acompanhamento de Rede, antigo departamento de inspeção escolar, mudando a visão “fiscalizadora” para uma concepção de “acompanhamento e orientação” junto às unidades de ensino.

Nos quatro eixos acima elencados registramos, em linhas gerais, vários programas, projetos e ações que foram implementados pela SEEL na perspectiva de atender as diretrizes da sua política educacional. Percebe-se nessa gama de ações que algumas se apresentam como referenciais, como a implantação do ensino organizado em “Ciclos de Aprendizagem”, o que nos levou a dedicar um capítulo a esse tema. Todavia, percebemos que além dessa medida, outras merecem ser melhor definidas, por isso destacamos no item a seguir algumas dessas medidas mais abrangentes.

4.2- Programas, projetos e ações: proposições para suporte à educação na cidade

A SEEL, no âmbito de suas competências e, em parceria com a Prefeitura da Cidade e suas diversas secretarias, implementou um conjunto de atividades em diferentes setores para o desenvolvimento de projetos e atividades de suporte à educação. A ideia central era favorecer melhores condições para acesso e permanência dos estudantes e, em consequência, a melhoria da qualidade da aprendizagem.

4.2.1- Programas e projetos de âmbito geral para aporte à política educacional

I- Ano letivo temático: compreendia a nomeação de cada ano letivo, fazendo referência a alguma personalidade ou fato importante da cultura e da história recifense ou pernambucana. Ao nomear o ano letivo, a SEEL incentivava o estudo do tema escolhido nas salas de aula e eventos culturais promovidos ao longo do ano, além de nortear o projeto político-pedagógico de cada UE, o que permitia que cada uma pudesse construir sua própria proposta de trabalho mantendo uma linha em comum entre todas. Para exemplificar, citamos alguns temas selecionados: Dom Hélder, Paulo Freire, Chico Science, Centenário do Frevo, Revolução Pernambucana, Cidade Educadora... A SEEL distribuía agendas, revistas, livros e outros materiais, além de promover eventos (formação continuada, seminários, congressos, atividades culturais) favorecendo a participação dos professores em diferentes atividades promovidas dentro da agenda cultural da cidade. Assim as escolas vivenciavam interna e externamente a vida da cidade, ou seja, a escola se constituía na dinâmica da cidade.

II-Programa Aluno nos Trinques – o programa compreendia a entrega de dois kits distribuídos com todos os estudantes da rede pública municipal (escolas, creches e escolas conveniadas), sendo um de fardamento completo (calça comprida, sapatos, meias, mochila,

camisas, bermuda) e outro de material escolar (contendo todo o material escolar, inclusive, mochila, dicionário e uma agenda da Educação Municipal com textos e atividades sobre o tema do ano letivo). Como parte da política de inclusão social, a iniciativa beneficiava, também, os estudantes do programa de Educação de Jovens e Adultos.

III- Criação e ampliação do Programa Bolsa Escola Municipal (PBEM) – instituído em 2001, o programa tinha como objetivo atender famílias em situação de vulnerabilidade social extrema, dando suporte financeiro para ajudar na permanência da criança ou adolescente na escola e também a inclusão socioeducativa de suas famílias através dos eventos promovidos por meio da SEEL. Para ser incluído ou permanecer no programa, era necessário que o estudante tivesse entre 06 e 15 anos de idade; estivesse matriculado em uma das escolas da RMER; tivesse renda familiar per capita de um terço do salário mínimo e morasse há pelo menos cinco anos no Recife. Dentro dos critérios estabelecidos, os beneficiários poderiam receber de meio salário mínimo, caso tivesse apenas uma criança matriculada, e até um salário mínimo, caso tivessem dois filhos ou mais na RMER.

IV - Construção do Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire -inaugurado 2010 o centro possui auditório, salas de aula, laboratório de informática, sala de vídeo e videoteca, biblioteca com vasto acervo de livros, além de uma sala de documentação e memória com produções dos educadores da RMER. Um espaço privilegiado de coordenação e implementação da política de formação dos trabalhadores em educação e da gestão municipal, além de outras atividades culturais e pedagógicas. Atualmente o espaço é denominado Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire

V -Programa “Professor.com” e o Portal Educar - Foi uma das principais iniciativas do “Pacto pela Valorização da Educação”, lançado em 2009, permitindo aos educadores da RMER contar com as novas tecnologias de informação e comunicação nas atividades cotidianas de planejamento, estudo e ensino. O programa incluía: distribuição de notebooks para os docentes; ajuda de custo para conexão à Internet; formação na área das tecnologias da informação e da comunicação; assistência técnica; e criação do Portal Educar, possibilitando um meio de comunicação eficiente com a SEEL/PCR.

VI-Programa Qualidade de Vida do Professor – lançado em 2011, o Programa de Qualidade de Vida e Promoção à Saúde do Educador fazia parte da política de valorização do professor implementada pela Prefeitura do Recife, visando a promoção da saúde física e mental e a

prevenção de patologias associadas à profissão, como problemas vocais. As atividades eram desenvolvidas de segunda à sexta-feira no período da noite e, aos sábados, pela manhã e à tarde.

V-Ampliação da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - A modalidade para estudantes a partir dos 15 anos de idade em escolas da RMER, no horário noturno, contemplando todo o ensino fundamental, em cinco módulos: os módulos I, II e III correspondendo aos anos iniciais, e os módulos IV e V correspondendo aos anos finais. Atendia estudantes egressos do Programa Brasil Alfabetizado (em convênio com o Ministério da Educação) e do Programa Lição de Vida (projeto da SEEL) que podia funcionar em associações, igrejas, clubes e outros espaços das comunidades, dando oportunidade de continuidade às pessoas que não tiveram condições na idade própria.

V-PROJOVEM - O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) oferecia a oportunidade da conclusão do Ensino Fundamental aos jovens na faixa etária de dezoito aos vinte e nove anos que sabiam ler e escrever, além de orientação profissional em diferentes áreas e desenvolvimento de ações comunitárias, além de receber uma bolsa mensal de R\$ 100,00 (cem reais) durante o curso, que tinha duração de um ano e meio.

VI-Escola para Pais - A Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL), por meio do Projeto Escola Que Protege, realizava encontros com pais de estudantes em situação de violência sofrida ou praticada no ambiente familiar e/ou escolar. A iniciativa era uma ação conjunta da SEEL com as secretarias municipais de Saúde, de Direitos Humanos e Segurança Cidadã e de Assistência Social, em parceria com o Centro de Referência Interprofissional na Atenção à Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência (CRIAR – do Tribunal de Justiça de Pernambuco). O público-alvo das palestras era famílias em situação de vulnerabilidade social, encaminhadas pela Rede de Proteção Social e Beneficiários do Programa Bolsa Escola Municipal. Os encontros tratavam de temas variados e adequados os problemas enfrentados e às necessidades dos envolvidos.

VII- Programa Escola Que Protege - Desde 2004, o programa era realizado pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, com apoio da Secretaria de Saúde. O principal objetivo era atender às vítimas de violência doméstica e seus familiares em prol da qualidade de vida dessas pessoas. Na prática, após os professores e diretores identificarem os casos, eram

feitos os encaminhamentos para participar do programa e, se necessário, o menor e a família tinham acompanhamento psicológico. O projeto contava com duas sedes. Os locais tinham capacidade para atendimento semanal de uma média de 300 crianças e adolescentes em situação de violência.

VIII - Olhar Recife – Iniciativa desenvolvida pela Prefeitura do Recife para atender estudantes da Rede Municipal de Ensino, em parceria com a Fundação Altino Ventura tendo como objetivo identificar e corrigir problemas visuais, facilitando o acesso destes estudantes à consulta oftalmológica e a óculos corretivos. O Programa garantia toda a linha de cuidados, inclusive o de reabilitação visual e tratamentos específicos, quando necessário.

IX -Programa Bairro Escola – Com o objetivo de integrar as ações do Programa de Animação Cultural, Mais Educação e Escola Aberta, o programa propunha a ampliação do tempo e espaços escolar, transformando a comunidade num território educativo, com ações socioeducativas, artísticas, culturais, esportivas e de apoio ao ensino (jogos, literatura, xadrez) para crianças e jovens integrados nas escolas e comunidades do entorno, contribuindo para a formação integral dos alunos com atividades no contraturno, nos finais de semana, no recesso e férias escolares.

X - QUALIESCOLA - Programa desenvolvido em cooperação técnico-educacional com o IQE – Instituto Qualidade do Ensino, com sede em São Paulo (SP). Tinha o intuito de promover oficinas de formação em Língua Portuguesa e Matemática para os professores de 1º e 2º ciclos e, também, das disciplinas de Geografia, História e Ciências para os de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. O material pedagógico era produzido pelo IQE, cujo a ideia era contribuir com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem;

XI- Programa Primeira Escola – Constituía um programa para a construção de quarenta Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI, ampliando o atendimento às crianças com idades entre zero e cinco anos. Na primeira fase do programa, seriam construídas vinte unidades de um total de 40. Todas as unidades deviam atender um padrão arquitetônico definido pelo Ministério da Educação com salas de aula climatizadas, berçário, fraldários, banheiros, biblioteca, salas de informática, pátio para recreio, refeitório, lactário... priorizando a qualidade do ensino e a acessibilidade para pessoas com deficiência

XII Projeto VOLTEI – Verificação Oficial das Taxas de Evasão e Repetência – em articulação com o Ministério Público, o projeto tinha como objetivo controlar a frequência estudantes para evitar a evasão e a infrequência, através de um monitoramento mensal. Consistia no preenchimento de um mapa, a ser entregue mensalmente à SEEL, com a identificação dos estudantes com três ou mais faltas consecutivas ou cinco faltas alternadas ou mais no mês.

XIII- Criação do Grupo de Trabalho da Educação das Relações Étnico-Raciais – (GTERÊ) em 2006, objetivando ações, projetos e atividades que contribuíssem para a inclusão da temática antirracista no Projeto Político Pedagógico das unidades educacionais na RMER, contemplando, também, a Lei Federal nº 10.639/03.

XIV- Projeto Escola de Verão – atividades de cultura, esporte e lazer, oferecidas aos estudantes da RMER e à comunidade, sob a coordenação de estagiários. As atividades ocorriam durante o período de recesso ou férias escolares, com o fornecimento, inclusive, da merenda escolar.

XV- Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores, criado com o objetivo de estimular a leitura e a produção textual, promovendo organização de bibliotecas escolares, cantinhos de leitura, salas de leitura... As principais linhas de ação do programa eram: I- distribuição anual de Kits de livros de literatura infantil ou infantojuvenil para os estudantes (02 exemplares para os estudantes da creche e pré-escola e 04 exemplares para os demais estudantes, atendendo todas as modalidades) como estímulo à formação de seus acervos pessoais e suporte ao trabalho desenvolvido em sala de aula; II- Formação de professores (leitura, escrita, alfabetização, letramento literário, contação de histórias, organização e conservação de livros, etc.); III- Linha editorial com publicações institucionais e produções dos estudantes e professores; IV- promoção e participação em eventos (feiras, festivais, concursos...) com produções dos estudantes e professores);

XVI- OP Criança- Orçamento Participativo da Criança- Ação que se incorporava ao Orçamento Participativo da Cidade, realizada a cada dois anos, em todas as escolas municipais, consolidando um espaço para constituição da identidade cidadã, envolvendo os estudantes de 06 a 14 anos na discussão e definição das prioridades para a escola e para a cidade. Os delegados, eleitos nas escolas, se reuniam em uma plenária geral para elegerem os conselheiros que fariam parte do Fórum dos Conselheiros do OP Criança. Como os

demais delegados do OP da Cidade, os delegados-mirins eram empossados pelo prefeito. Para aumentar o grau de participação infantojuvenil, a Prefeitura convocava, ainda, estudantes de escolas privadas, encaminhando o convite ao sindicato das escolas particulares.

XVII- OP Educação: o Orçamento Participativo da Educação permitia que qualquer cidadão com idade de dezesseis anos ou mais, estudante ou não, pudesse escolher as metas que definiriam as políticas na área da educação na cidade. Para votar os eleitores utilizavam uma cédula elaborada com cinco metas debatidas e votadas no fórum temático de Educação e nos fóruns regionais do Orçamento Participativo. As três metas (e as respectivas submetas) escolhidas pelos participantes se tornariam prioridades do governo para a área.

4.2.2- Projetos-piloto: ideias e ações em fase experimental no período de 2009 – 2013

Algumas ações estavam sendo implantadas, ainda, em fase experimental como projetos-piloto, em determinadas unidades, como os abaixo listados:

I- Projeto UCA- Um computador por aluno-lançado em julho de 2010 na Rede Municipal de Ensino do Recife. O projeto, que já vinha sendo desenvolvido em todo o território nacional desde 2007, funcionava em cinco escolas, como um projeto piloto, tendo como objetivo inserir o educando no universo da tecnologia, através de uma estratégia que se baseava num laboratório de informática móvel.

II- Programa Escolas Sustentáveis - estudo desenvolvido com 21 unidades da RMER para desenvolver uma política que visava o fortalecimento de hábitos saudáveis na escola, na família e na comunidade, além da melhoria dos indicadores de sustentabilidade das unidades educacionais, como consumo de água, de energia e minimização de resíduos sólidos.

III- Projeto Escola Segura – com o objetivo de prevenir conflitos nas unidades educacionais, através de ações de formação, informação e intervenção junto à comunidade escolar – educadores, estudantes e familiares. Tinha como base legal o princípio da proteção integral à criança e ao adolescente, contido na Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela lei nº 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Desenvolvido pelo Núcleo de Prevenção à Violência, gerido pela Diretoria de Ações Educacionais Complementares da SEEL e trabalhava em conjunto com as secretarias municipais de Assistência Social e Saúde, tendo como parceiros o Tribunal de Justiça de Pernambuco, a

Polícia Militar, o Ministério Público, a Faculdade Olindense de Ciências Contábeis e Administrativas, os Conselhos Tutelares, e outras instituições governamentais e não governamentais comprometidas com uma cultura da paz. Ao todo, cinquenta e três escolas participavam do projeto através do trabalho de estagiários - os “Promotores da Paz” - estudantes dos cursos de Psicologia e Serviço Social, que eram acompanhados sistematicamente por membros da equipe técnica da Secretaria de Educação.

Somam-se a esses, outros programas e projetos desenvolvidos em convênio com o governo federal que foram criados ou ampliados no período, propiciando às escolas e aos estudantes um maior suporte material e financeiro. Programas tais como: Plano de Desenvolvimento do Ensino (PDE); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Escola Aberta, dentre outros.

Os dados acima elencam projetos diversos, no sentido de garantir a infraestrutura adequada para estudantes e professores, estruturados em quatro eixos fundamentais que partem da organização do ensino com uma “perspectiva de educação com qualidade social” e a gestão democrática e perpassam pela valorização dos profissionais e a ampliação e requalificação do parque escolar. Observamos que são muitos projetos, mas como indicado acima, nem todos atingiram a totalidade das escolas. E dos projetos que foram aplicados de forma geral, nem todos tiveram a mesma duração e amplitude. Precisariamos saber os resultados alcançados, a eficácia dessas ações, pois entendemos que existe a possibilidade de contradições entre “projetos pensados” e “projetos executados”.

4.3- Documentos e instrumentos de registros pedagógicos: a dimensão social e legal

Neste item nos debruçamos sobre os documentos regulatórios e os instrumentos de registros da prática pedagógica (pareceres, instruções normativas, Diários de Classe...). Com relação ao Diário de Classe, destacamos a base social e legal que respalda esse instrumento, apresentando os diversos campos que o compõe.

4.3.1- O Ensino em Ciclos de Aprendizagem – Base Legal

Um dos primeiros documentos normatizadores dos Ciclos de Aprendizagem na RMER foi o parecer Parecer nº. 02/2001, do Conselho Municipal de Educação, versando sobre “Os Ciclos de Aprendizagem e a Organização Escolar”. O Parecer, baseado nos argumentos apresentados pela Secretaria de Educação, na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação/9394/96 e no Plano Municipal de Educação, elenca os preceitos legais para a estruturação do ensino em ciclos, justificado como uma...

... alternativa concreta de rompimento com o processo linear da educação escolar, [...] de reestruturar ou mesmo romper com o modelo de seriação que, historicamente, responde pelos altos índices de exclusão, configurando-se a cultura da repetência, (...) a seriação que valoriza os princípios educativos da transmissão, fragmentação e estatização do conhecimento, provoca a homogeneização e rejeita as diferenças culturais e pessoais (RECIFE, 2001a).

O Parecer 02/2001, do CME/PCR, argumenta que “em relação ao educador, a organização em ciclos pode vir a proporcionar, de forma mais produtiva, estímulos à recriação da dimensão docente, sobretudo quando o professor considerar a necessidade de ressignificar o papel da escola”. Nessa linha de pensamento, o parecer reflete a importância e a necessidade de rever práticas de ensino e aprendizagem, práticas avaliativas e curriculares baseadas em processos inclusivos e democráticos, acrescentando que:

(...) o ciclo favorece ao aprendente o exercício do seu direito a uma educação de qualidade e à construção de seu próprio processo de aprendizagem; b) a proposta está diretamente articulada a um programa de formação continuada de educadores, que tem como perspectiva proporcionar uma revisão constante de práticas arraigadas, que fazem da escola um local de exercício do autoritarismo, da negação das oportunidades, onde a avaliação constitui-se em instrumento de poder, porque punitiva, quando valoriza os pontos, as médias, a prova (RECIFE, 2001a).

O documento supracitado adverte para a necessidade de que a proposta de implantação dos Ciclos de Aprendizagem seja estruturada e executada de acordo com os pressupostos teóricos que lhe dão sustentação. Portanto, não se caracteriza apenas por um novo modelo, mas por uma nova cultura pedagógica, considerando que:

(...) seriação e ciclos podem não apresentar diferenças nos resultados educacionais, se permanecer a mesma forma de produzir, avaliar e tratar o conhecimento. Para que as mudanças desejadas se concretizem, alguns pressupostos precisam ser assegurados. Assim, a implantação dos ciclos (...) acontecerá com a participação efetiva do professor. No contexto da educação continuada, o período e as estratégias de formação do professor para o exercício profissional deverão (...) assegurar a superação de formas convencionais de aperfeiçoamento; é importante que o plano de trabalho privilegie a discussão da proposta pedagógica, do currículo e de formas de avaliação que garantam efetivamente a inserção, com qualidade, de todas as crianças no processo educacional, sem mecanismos de reprovação. (RECIFE, 2001a)

O referido parecer autorizou também a implantação do Ensino Fundamental distribuído em 9 anos com matrícula no 1 ano de crianças com 06 anos. Assim como uma nova forma de registro do desempenho acadêmico dos estudantes, substituindo as conhecidas notas por pareceres descritivos.

Em 2005, é publicada a Instrução Normativa nº 01/2005 - SEEL/PCR, definindo os processos de avaliação da aprendizagem (de caráter formativo com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos) dos estudantes da RMER, instituindo a possibilidade de retenção dos estudantes, por baixo desempenho acadêmico, apenas no 3º ano do 1º Ciclo, no 2º ano do 3º Ciclo e nos módulos II e IV da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A instrução citada no parágrafo anterior foi alterada pela Instrução Normativa nº. 001/2011 – SEEL/PCR, como já mencionado neste estudo, reorganizou o ensino na RMER, instituindo a possibilidade de reprovação dos estudantes por baixo desempenho acadêmico, no final de cada ciclo, e nos módulos III e V da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Especificamente, sobre o processo de avaliação da aprendizagem, faz algumas considerações relevantes, traduzidas na seguinte redação:

(...) no processo avaliativo, deve haver uma prevalência dos aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos, dos processos sobre os produtos, sendo cumulativo, contínuo, sistemático, extensivo e flexível;

(...) a avaliação da aprendizagem, como parte integrante da Proposta Pedagógica da RMER, assume uma função diagnóstica e formativa, a partir da qual educadores e educadoras identificarão os avanços e os limites em relação à construção do conhecimento, e refletirão sobre a ação docente e a prática pedagógica no sentido de reorientar os procedimentos didáticos com o objetivo de atender as necessidades do estudante, respeitando os tempos, os espaços, as diferenças, superando as dificuldades e ampliando as aprendizagens. (RECIFE, 2011)

Diante do que propõe a proposta pedagógica da RMER, já ressaltada neste estudo, e o que orienta a Instrução Normativa supracitada, julgamos fundamental a análise da estrutura do Diário de Classe, pois entendermos ser este o principal instrumento de registro da prática do professor, das atividades de ensino e avaliação, dos conteúdos trabalhados, da frequência e do desempenho acadêmico dos estudantes.

Corroboramos com a ideia citada na proposta pedagógica acima mencionada, que a ação de registrar e sistematizar, como prática cotidiana, o percurso do desenvolvimento do estudante no processo de construção do conhecimento, ilumina a prática do professor que:

Ao revisitar suas memórias, distingue o vivido, olhando-o de um modo particular, imprimindo, assim, um significado às suas próprias ações, avaliando-as e reorientando-as quando necessário, numa dinâmica reflexiva. Além disso, os registros possibilitam uma prática compartilhada entre os professores em relação às suas dúvidas, inquietações, hipóteses, conquistas e descobertas. (MAGALHÃES; MARINCEK, 1995 apud RECIFE, 2003a, p. 167)

A proposta da Rede alerta para a importância da postura atenta, construtiva e reflexiva do professor no acompanhamento e do registro do processo de aprendizagem do

estudante, como forma de documentar a própria ação em função do desenvolvimento dessa aprendizagem.

Portanto, cabe ao professor compreender, através da ação do aluno, de sua curiosidade e interesse e de sua iniciativa, as estratégias que utiliza na construção e sistematização do conhecimento, na e a partir das relações que estabelece com os outros e com o meio. Sua intervenção se pautará em um planejamento com objetivos definidos previamente. Porém, devido à dinamicidade própria da sala de aula, é possível que ocorram situações em que haja a necessidade de reorganização da prática. (RECIFE, 2003a, p. 167)

Dá a importância do registro diário das situações de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes. A observação cotidiana permite o acompanhamento, a análise e o registro do desempenho dos estudantes e de como ele se relaciona com o objeto de estudo. O item a seguir traz em maiores detalhes a proposta da RMER quanto a esses registros a partir, especialmente, dos Diários de Classe.

4.3.2 – Diários de Classe: os registros como prática pedagógica de ação, reflexão e reorientação dos processos de ensino e aprendizagem

Assim entendido, os campos avaliativos do Diário de Classe serão apresentados seguidos de uma breve descrição, de acordo com orientações da SEEL registradas na contracapa dos mesmos. Consideramos que os dados neste item, por si só, já permitem uma análise do leitor no que concerne à uma concepção de avaliação formativa, conforme defendida na Instrução Normativa da RMER. Vejamos os diferentes campos:

I- Relato de Vivências Significativas do Processo de Aprendizagem: este campo, de caráter descritivo, compreende o registro das “observações quanto às vivências significativas de cada estudante. Esses registros poderiam acontecer a qualquer momento em que o professor observasse algo significativo no processo de construção do conhecimento pelo estudante. Essas anotações serviriam de base para os registros da avaliação do processo de aprendizagem quanto à aquisição dos conteúdos e desenvolvimento das competências”.

II- Avaliação dos Processos de Desenvolvimento das Competências: campo destinado ao registro do desempenho dos estudantes nas competências instituídas. O professor deveria preencher cada alternativa descrita, utilizando as legendas CC (Competência Construída) ou CEC (Competência em Construção) para indicar a situação de aprendizagem do estudante nas competências instituídas. Vale ressaltar que, essas competências foram instituídas para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, a mesma competência para os estudantes do 1º ao 5ºanos. Exigindo do professor, posteriormente, um registro complementar para definir

de forma mais adequada o nível de desempenho do estudante frente a essas competências. Para melhor visualização e esclarecimento, reproduzimos abaixo, o campo referente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, conforme impresso no Diário de Classe:

Quadro 6. Formulário avaliativo do Diário de Classe dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

COMPETÊNCIAS INSTITUÍDAS DE LÍNGUA PORTUGUESA		Registro de avaliação da aprendizagem ¹			
		1º	2º	3º	4º
1. [C.C.]	Aprender e usar o sistema de escrita alfabética, fazendo uso da língua em diferentes contextos sociais.				
2. [C.C.]	Estabelecer relações entre textos verbais e não-verbais considerando a realidade sociocultural.				
3. [C.C.]	Compreender as características das tipologias e gêneros textuais.				
4. [C.C.]	Produzir textos de diversos gêneros, considerando suas especificidades e contextos sociais de uso.				
5. [C.C.]	Resumir as ideias centrais dos textos lidos, identificando as palavras-chave.				
6. [C.C.]	Argumentar nas modalidades oral e escrita, considerando os diferentes pontos de vista.				
7. [C.C.]	Identificar os <u>contextualizadores</u> , tais como autoria, suporte, lugar e época de publicação.				
8. [C.C.]	Identificar os interlocutores e seus respectivos papéis numa dada situação comunicativa.				
9. [C.C.]	Estabelecer a correlação entre o sentido e a intenção do texto, representado pelos sinais de pontuação, notações e outros recursos gráficos.				
10. [C.C.]	Investigar e observar as convenções de ortografia oficial.				
11. [C.C.]	Empregar os recursos próprios da apresentação gráfica tais como margens, distribuição do espaço do suporte textual, segmentação em parágrafos, tipos de letras, entre outros.				
12. [C.C.]	Investigar e usar as convenções da ortografia oficial.				
13. [C.C.]	Produzir textos com coesão e coerência, usando os recursos da língua (conectores, progressão temática e encadeamento).				

Legenda: C.C. - Competência Construída; C.E.C. - Competência em Construção.

Fonte: RECIFE, SEEL/PCR, Diário de Classe, 2011.

Este campo é o mais crítico dada a amplitude das competências, as legendas estabelecidas não conseguem traduzir o real processo de desenvolvimento dos estudantes. Informar que as competências estão em construção, não revela em que estágio do processo de construção o estudante se encontra e, declarar que uma competência está construída, nos remete às ideias de Freire (1981, 2022), quando alerta para a construção do “conhecimento como algo inacabado”, ou seja, em permanente construção, que se faz e refaz nas experiências vividas. Isso tornava essencial o registro do campo seguinte (Orientações após o Conselho de Ciclo) para especificar, detalhar o real estágio de desenvolvimento do estudante nas competências avaliadas.

III- Orientações após o Conselho Pedagógico: compreendia quatro espaços, para registros descritivos, logo após ao campo Avaliação dos Processos de Desenvolvimento das Competências (apresentado anteriormente), a ser preenchido pelo/a professor/a no final de cada bimestre. O 1º, o 2º e o 3º compreendiam “o registro do parecer qualitativo parcial de cada estudante e as orientações definidas no espaço coletivo dos Conselhos de Ciclos quanto às ações individuais e coletivas que poderiam auxiliar na superação de suas dificuldades”. O registro no 4º Conselho, deveria retratar “o parecer qualitativo final do(a) estudante”.

IV- Parecer Final: A ser preenchido no final do ano letivo:

- 1- O (a) estudante apresentou bom rendimento escolar, participando das atividades propostas com desempenho e dedicação. Demonstrou através das situações vivenciadas a construção das competências instituídas; deve prosseguir os estudos no ano/ciclo subsequente. ()
- 2- O (a) estudante apresentou bom rendimento escolar, participando das atividades propostas. Demonstrou, no processo avaliativo, ter construído a maioria das competências instituídas; deve prosseguir os estudos no ano/ciclo subsequente com acompanhamento adequado. ()
- 3- O (a) estudante apresentou baixo rendimento escolar; teve pouca participação nas atividades propostas, e apresenta dificuldades na construção da maioria das competências. Deve prosseguir os estudos no ano/ciclo subsequente com acompanhamento sistemático e a oferta de outras oportunidades de estudo. ()
- 4- O (a) estudante apresentou baixo rendimento escolar. Não participou das atividades propostas, estando em fase de construção das competências instituídas. Por indicação do Conselho de Ciclo, deve ficar retido no 3º ano do 1º ciclo. ()
- 5- O (a) estudante deve ficar retido no ano/ciclo por não frequentar a 75% das horas-aula do respectivo período letivo. ()

É preciso atentar para o fato de que este campo compreende uma forma de formulário, sugerindo situações padronizadas que nem sempre traduzem a realidade dos fatos. Como pode ser observado nas alternativas três e quatro, o baixo desempenho está deliberadamente atrelado à pouca ou nenhuma participação do estudante nas atividades propostas. Entendemos que, como colocada, a alternativa tende a responsabilizar o estudante pelo baixo desempenho devido à pouca participação nas atividades ou ao empenho insuficiente. Sobre essa situação Marchesi (2004), ao tratar da responsabilidade pelo fracasso escolar, analisa que “sabe-se que nem todos os fracassos são iguais, que ninguém fracassa de todo e em tudo, que às vezes o fracasso esconde esforços valiosos, ou que um fracasso pode ser apenas um mal menor, tanto no plano pessoal como no plano social” (p.82).

A reflexão do autor é bastante pertinente, pois, geralmente, a decisão de reter um estudante está mais condicionada ao fato do mesmo não ter conseguido aprender aquilo que

a escola instituiu para a turma ou para as crianças de sua faixa etária, do que ao seu esforço pessoal, ao seu progresso no decorrer do ano letivo. Assim a criança deixa de ser comparada com ela mesma em relação ao seu desenvolvimento individual para ser comparada com aquilo que a escola acredita que ela deveria desenvolver num determinado período.

V- Observações Gerais: a orientação impressa no Diário de Classe para o preenchimento deste campo, também de caráter descritivo, é que as informações sirvam para completar o Parecer Final, com o registro, também, das orientações necessárias para o ano subsequente, esclarecendo o ‘acompanhamento adequado’ e ‘sistematizado’ a que se referem as situações citadas nas alternativas de nº 2 e 3 do Parecer Final.

Da mesma forma que nos campos anteriores, os registros acima revelam a possibilidade de diferentes representações e enfoques, resultado da diversidade de concepções, disposições e proposições dos professores no preenchimento desses campos, posto que, além das questões pedagógicas, podem indicar outras questões externas ao ambiente escolar (saúde física ou psicológica, estrutura familiar, distúrbios de aprendizagem...) que vão depender de outros atores.

Especificamente sobre esse tipo de situação, Perrenoud (2000) defende que uma das competências que o professor precisa construir é envolver a família na tarefa de educar. No entanto, o educador alerta que não é uma tarefa simples e que só haverá êxito se houver “acordo entre o programa da escola e as intenções e os valores educativos dos pais” (p. 111). Aí reside o grande desafio: nem sempre os valores dos pais coincidem com os da escola; nem todos dão a mesma importância à educação ou se dispõem a apoiar a escola ou mesmo os próprios filhos com a mesma determinação.

Seria ingênuo esperar da maioria dos pais o esforço de descentralização e a responsabilidade que se pode esperar de um profissional formado e experiente. Além disso, eles são muito diferentes uns dos outros. Cada um deles é produto de uma história de vida, de uma cultura, de uma condição social, que determinam sua relação com a escola e com o saber (PERRENOUD, 2000, p.117).

É uma questão delicada. A escola precisa refletir e construir parcerias para, respeitando a individualidade de cada um, buscar formas para articular os diversos segmentos da escola em torno de seu Projeto Político-Pedagógico. Os pais têm fundamental relevância na educação dos filhos, quanto mais comprometidos e conscientes de sua importância no processo, maior a possibilidade de sucesso. Daí a necessidade de encontrar conjuntamente formas de mobilizá-los e envolvê-los no processo.

VI- Retrato da Turma: um campo avaliativo e descritivo, de viés coletivo que, de acordo com o Diário de Classe, “consiste no registro de como o grupo se relaciona com os

professores, os colegas e o conhecimento. Quais atividades despertam maior interesse e participação? Como interage com os diferentes procedimentos didáticos?” Informações importantes para discussão em diferentes instâncias instituídas para avaliação (Conselhos de Ciclo/Pedagógico, reuniões de pais, reuniões pedagógicas). Este campo se configura como espaço para um registro minucioso da relação do estudante com o objeto de estudo. Como ele reage às atividades propostas e conteúdos vivenciados.

Beserra (2006) defende que os registros avaliativos atendem aos preceitos da sociedade letrada, sendo reconhecido e validado no âmbito social e legal para comprovação dos cursos e experiências vividas, do nível e escolaridade, das atividades realizadas, da participação do estudante e da prática educativa do professor. Para Luckesi, que defende a avaliação escolar como um ato amoroso (2005), argumenta que:

Um processo verdadeiramente avaliativo é construtivo. Ao final de um período de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, o educador pode testemunhar a qualidade do desenvolvimento de seu educando, registrando esse testemunho, necessário devido nossa memória viva ser muito frágil para guardar tantos dados, relativos a cada um dos estudantes (LUCKESI, 2004, [n.p.]).

Beserra (2006) referenda que os registros avaliativos devem atender às diversas variáveis do processo de educação escolar: a visão de currículo; a concepção de avaliação; a prática pedagógica; o tipo de registro adotado em cada sistema de ensino, seja nota, conceitos, pareceres, ou outros; a modalidade ou nível de ensino; o tipo de conteúdo; o grau de formalidade do documento que pode se constituir nos certificados, históricos escolares, diários de classe, boletins e tantos outros; o propósito e os interlocutores, sejam estudantes, pais, professores, instituições, a própria organização do sistema de ensino, dentre outros.

É mediante o registro que ficam impressas as competências que o estudante demonstra já possuir, bem como as que sinalizam estar em construção, indicando a necessidade de uma intervenção mais precisa por parte do professor, orientando, assim, seu plano de ação. Uma vez registradas, as competências irão posteriormente, servir de indicadores do que já foi alcançado na trajetória do próprio estudante. Para tal, as informações deverão ir além da mera descrição, permitindo ao professor o conhecimento para a ação, tornando-o um crítico da sua própria prática, na medida em que, lendo, buscando informações, escrevendo, documentando observações, analisando, refletindo e falando sobre as suas próprias ideias, ele se apropria do seu fazer cotidiano. (BESERRA, 2006, p.93)

Os registros avaliativos fornecem assim, subsídios para nortear o trabalho pedagógico, pois permitem ao professor, além de identificar as competências já construídas pelo estudante e as competências em construção, as necessidades de intervenção, bem como analisar o atendimento às necessidades educativas especiais, possibilitando a reorientação da prática docente e outras informações úteis aos próximos professores na perspectiva de um melhor desenvolvimento do estudante.

A proposta pedagógica da SEEL- 2003a, destaca que no “acompanhamento do aluno e do grupo, serão utilizados registros diários, semanais, bimestrais e parecer final” (p.166). A proposta ainda ressalta a contribuição da prática de registro como processo de formação dos professores, acrescentando que vários são os estudos que enfatizam a importância do registro avaliativo:

(...) na medida em que possibilita o acompanhamento do processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento do aluno e do grupo, como um dos recursos para a reflexão da prática pedagógica. Nesta sistematização, o professor relata suas observações sobre os alunos e organiza sua ação a partir das reflexões sobre sua própria prática; refletindo e escrevendo, ele se apropria do seu processo de formação e desenvolve seu conhecimento didático (RECIFE, 2003a, p.166).

Ainda, de acordo com a referida proposta, o registro possibilita a visualização do percurso de cada estudante na construção do conhecimento como um processo individual e coletivo e, portanto, dinâmico e plural. Desta forma, os registros sintetizam tanto o percurso do estudante no processo de construção do conhecimento como revelam aspectos da prática do professor. Suas interpretações, intervenções e o resultado desse trabalho. Sobre essa discussão, Perrenoud argumenta:

A observação contínua não tem apenas a função de coletar dados com vistas a um balanço. Sua primeira intenção é *formativa*, o que, em uma perspectiva pragmática, significa que considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor; suas aquisições, as quais condicionam as tarefas que lhe podem ser propostas, assim como sua maneira de aprender e de raciocinar, sua relação com o saber, suas angústias e bloqueios eventuais diante de certos tipos de tarefas, o que faz sentido para ele e o mobiliza, seus interesses, seus projetos, sua autoimagem como sujeito mais ou menos capaz de aprender, seu ambiente escolar e familiar (PERRENOUD, 2000, p.50).

Essas informações são referências para a ação do professor, para a reflexão e a (re)programação das atividades, visando os objetivos desejados. Daí porque o Diário de Classe se constitui no principal instrumento de registro da prática pedagógica do professor. No entanto, de acordo com os estudos de Nascimento (2012; 2015), cabe observar que, apesar da RMER trazer um modelo diferenciado na formatação desse instrumento, contemplando vários campos para informações descritivas, a qualidade desses registros implica nas diferentes concepções dos profissionais sobre os diversos elementos da prática pedagógica (avaliação, planejamento, conteúdos, ensino, aprendizagem...) e da própria concepção do educador sobre seu papel social. Daí que, se não forem assim entendidos, esses registros podem ser tão inexpressivos como o mero registro de um número, uma nota, um conceito.

4.4- Instâncias coletivas de avaliação e planejamento: o Projeto Político-Pedagógico e o Conselho de Ciclo

O trabalho coletivo na condução do ensino ciclado, constituído numa ação que se defina coletiva, processual e interdisciplinar é definido na proposta pedagógica da RMER, enfocando sua importância nos momentos de planejamento e avaliação da prática educativa.

Atendendo a essas ideias, a SEEL instituiu, no âmbito das escolas municipais, dois espaços de trabalho coletivos muito importantes para a organização da prática pedagógica participativa: o Conselho de Ciclo (depois denominado Conselho Pedagógico) e Projeto Político-Pedagógico, argumentando que:

Com disposição política se buscará tratar a singularidade das escolas que constituem a rede municipal, seja nas formas de administração, seja no trato das relações de poder, na definição da formação continuada ou no enfrentamento do fracasso escolar (RECIFE, 2003a, p.129).

A SEEL/PCR concebe, assim, a importância de contemplar os princípios orientadores da gestão, as concepções pedagógicas definidas na proposta curricular e o projeto pedagógico da escola que, num processo de articulação, mobiliza as ações necessárias ao cotidiano da escola.

De acordo com a Proposta Pedagógica da SEEL, esses espaços constituem instâncias coletivas de avaliação e definição dos rumos da unidade de ensino e encaminhamentos do percurso escolar dos estudantes. A ideia é ampliar a democratização da escola e do ensino nela produzido, assegurando a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar a partir de seus representantes. Com esse propósito esclarece:

O Conselho de Ciclo - que se configura como um momento coletivo, composto pela coordenação pedagógica e demais professores do mesmo e/ou outro ciclo, representante da comunidade, representante de pais e alunos - buscará e oferecerá os elementos para situar o aluno no ano adequado a seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, procedimento que será adotado como prática contínua, durante o ano letivo, em todos os ciclos, utilizando como referência as competências elencadas e definidas para cada ciclo (RECIFE, 2003a, p.163-164).

Baseado na proposta em tela a SEEL define que “o Conselho será, a um só tempo, instância de deliberação, de consulta, de organização e de planejamento, efetuando o acompanhamento constante e contínuo da prática pedagógica e de sua organização” (2003a, p.164). Desta forma, o conselho se concretizaria num espaço de responsabilização coletiva de avaliação, análise, acompanhamento e encaminhamento do percurso escolar dos estudantes e da prática pedagógica vivenciada na unidade de ensino, uma vez que “à medida que acompanha a construção de seus alunos, o professor tem a oportunidade de refletir sobre

sua prática, repensando-a, numa dinâmica ação/reflexão/ação” (2003a, p.164). Sendo essa tarefa realizada de forma conjunta, possibilitaria o envolvimento e mobilização de todos os que participam do conselho. Posto que,

Nos Conselhos de Ciclo, os educadores, a partir do registro do acompanhamento do aluno e do grupo, refletirão sobre as questões de natureza epistemológica e de transposição didática, avaliando, planejando e construindo a prática pedagógica desenvolvida em cada área do conhecimento. Esse momento contemplará, ao mesmo tempo, as dimensões relativas às atitudes e valores, aprendizagens socioafetivas e culturais e os saberes específicos, e, concomitantemente, analisará de modo interdisciplinar os diferentes conteúdos curriculares. (RECIFE, 2003a, p. 165-166)

Analizamos que ações como esta não bastam estar definidas em leis e instruções, pois requerem uma prática de planejamento participativo e de uma cultura avaliativa que presume a construção de uma escola com identidade própria formulada a partir de um Projeto Político Pedagógico próprio. Para Veiga (2014), o PPP deve configurar uma “ação intencional, com um sentido explícito, um compromisso definido coletivamente”. Nesta proposição, cabe afirmar que “todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico, aos interesses reais e coletivos da população majoritária” (2014, p.1-2).

De acordo com Veiga, o projeto político-pedagógico tem como premissa a organização do trabalho da escola como um todo. Essa ideia está fundamentada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita, referendados na CF de 1988 e na LDBEN 9394/96, a saber: igualdade; qualidade; gestão democrática; liberdade; e, valorização do magistério (2014, p.6), considerando que:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão”. (VEIGA, 2014, p.2)

Fica claro desta forma, o caráter participativo, construtivo e interdisciplinar do Projeto Político-Pedagógico, enquanto processo pensado, definido, executado e avaliado pelo coletivo escolar. Nessa perspectiva,

A construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central. (VEIGA, 2014, p.6)

A proposta de um trabalho em bases mais democráticas, diversificadas e autônomas refletem o próprio movimento de maior participação dos diversos segmentos da sociedade civil na vida política da cidade que deve se refletir na escola.

No âmbito da escola, a gestão democrática e o esforço para implantar e para garantir caminhos mais individualizados de aprendizagem do aluno, ao lado de práticas mais coletivas do professorado, alimentam a construção histórica de uma perspectiva de mudança na organização pedagógica do ensino e da aprendizagem e na valorização e na qualificação dos docentes. A mudança caminha na direção de que professor e aluno possam redimensionar o sentido de individualização e de construção coletiva. (RECIFE, 2003a, p.128)

Na Instrução Normativa nº 01/2011, que orienta a reordenação do ensino na Rede Municipal de Ensino, os Conselhos de Ciclo, posteriormente denominados Conselhos Pedagógicos, estabelece em seu artigo 8º que:

O Conselho Pedagógico, instância fundamental do processo avaliativo, constitui-se numa esfera de responsabilização coletiva dos processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas e, como tal, deverá: I.- Ser realizado em 04 (quatro) momentos do ano letivo, conforme Calendário Escolar; II.-Ser um espaço de redimensionamento das ações pedagógicas, de acompanhamento constante e contínuo da prática pedagógica e das aprendizagens dos estudantes, possibilitando aos seus membros um momento de autoavaliação; III -Determinar sobre as intervenções pedagógicas necessárias à construção dos conhecimentos e competências nas diversas etapas de cada grupo, ano e módulo; IV -Garantir a participação da Equipe Gestora, da Coordenação Pedagógica, dos Professores e dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil. Também poderão fazer-se presentes membros das Equipes de Acompanhamento Escolar e/ou Conselho Escolar, para auxiliar a escola na tomada de decisão; e V- Solicitar análise pedagógica sobre retenção e progressão quando se fizer necessário... (RECIFE, 2011)

Evidencia-se assim, que os Conselhos de Ciclo ou Conselhos Pedagógicos e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) constituem as principais instâncias coletivas de planejamento e avaliação da escola. A eficácia e eficiência dessas instâncias dependerão da capacidade de articulação e mobilização dos diversos segmentos da escola.

Podemos verificar, nos exemplos acima, ou seja, em cada documento citado (PPA, Proposta Pedagógica, Diário de Classe, PPP e Conselhos de Ciclo) que são múltiplos e diversos os mecanismos implementados pela SEEL, de acordo com as diretrizes estabelecidas na Política Educacional da Cidade do Recife. São instrumentos que se apresentam, pretensamente, coerentes com a política democratização do ensino, visando promover a garantia das condições de igualdade para acesso e permanência; gestão democrática e melhoria da qualidade do ensino.

Essas ideias, enquanto propostas, evidenciam a preocupação tanto pela diversidade e inovação como pelo compromisso e articulação com as ações da agenda política da cidade, que podem ou não, serem percebidas dessa forma pelos professores. Diante disso, analisar o

movimento escolar no período foi uma necessidade para termos ideia de como a RMER se comportou (avanços e retrocessos) após mais de uma década de ensino ciclado (2001 a 2013), em comparação com dados anteriores e posteriores (ensino seriado). Com esse objetivo, recorreremos ao Censo Escolar.

4.5- O movimento escolar na Rede Municipal de Ensino do Recife: rendimento e desempenho escolar

Sabemos que a implementação de uma política pública pressupõe um rigoroso processo de construção, que exige critérios de avaliação para sua definição, execução e redefinição (análise de resultados periódicos e finais, atividades de monitoramento). Porém, essas políticas são definidas por pessoas, daí que sofrem influências de ideias, concepções, interesses, valores... do grupo envolvido, dos gestores... Assim, também, acontece com a política educacional. Portanto, as diferentes ações desenvolvidas no âmbito da política educacional, devem ser analisadas em consonância com o impacto nas suas diretrizes. Nessa via, elencamos para analisar a política da democratização da educação, três aspectos fundamentais: garantia das condições de igualdade para acesso e permanência; gestão democrática; e melhoria da qualidade do ensino.

Partindo dos elementos que definimos para nossa análise, a questão do movimento escolar (rendimento e desempenho) adquire relevância ao ponto que representa um dado validado nacionalmente através de instrumentos elaborados para essa finalidade, tais como o Censo Escolar, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

O ensino organizado em Ciclos de Aprendizagem, vivenciado na RMR, foi uma das experiências pedagógicas de maior duração em oposição ao sistema seriado, tendo em vista que vigorou por doze anos ininterruptos, abrangendo todo o Ensino Fundamental. Inicialmente (2001), visto que em 2001, o novo modelo atendeu apenas os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. Só em 2002 a foi ampliado para todo o Ensino Fundamental, perdurando essa forma até o final do ano de 2013.

Nossa análise tem início com os dados do ano imediatamente anterior à implantação da proposta ciclada, ou seja, ano 2000. Depois apresentamos os dados de 2007 porque acreditamos que 07 anos de vivência de um projeto é suficiente para que os primeiros resultados sejam visibilizados. Mesmo que fossem desconsiderados os dois primeiros anos de implantação da proposta (2001 e 2002), período de adaptação para professores, gestores e

estudantes, os cinco anos seguintes seriam suficientes para revelar como a RMER estava caminhando diante da proposta implantada. Seguimos com os dados de 2010 (uma década de vivência da proposta ciclada) e, em seguida, apresentamos os dados de 2013 (último ano dos ciclos de aprendizagem).

4.5.1 – O rendimento escolar na RMER entre 2000 e 2013

Apontamos como indicadores para avaliação, neste item, três fatores fundamentais: taxa de reprovação, taxa de distorção idade/série e taxa de evasão escolar (abandono). Esses dados são importantes, pois as taxas de abandono e de reprovação têm relação direta com a taxa de distorção idade/série/ano escolar.

Quadro 7: Movimento de Rendimento Escolar da RMER de 2000 a 2013: Anos Iniciais

	Distorção idade/série	Aprovação	Reprovação	Abandono
2000	39,9 %	69,2%	21,5%	9,3%
2007	20,1%	88,4%	8,7%	2,9%
2010	19,0%	90,9%	7,8%	1,3 %
2013	20,8%	89,2%	9,5%	1,4%

Fonte: INEP

Quadro 8: Movimento de Rendimento Escolar da RMER de 2000 a 2013: Anos Finais

	Distorção idade/série	Aprovação	Reprovação	Abandono
2000	57,4 %	68,0%	11,2%	20,8%
2007	46,6%	70,3%	17%	12,7%
2010	37,0%	80,1%	13,1%	6,8%
2013	32,1%	79,5%	17,9%	2,6%

Fonte: INEP

Numa rápida leitura, pode-se observar um considerável aumento nas taxas de aprovação comparadas ao ano 2000, tanto nos anos iniciais como nos anos finais do Ensino Fundamental, com uma pequena oscilação para menos dessas taxas do ano de 2013 (1,7% nos anos iniciais e de 0,6% nos anos finais) em relação ao ano de 2010.

No que se refere às taxas de reprovação de 2000 a 2013 observa-se queda nos anos iniciais, embora com oscilações que demonstram aumento no ano de 2013 em relação a 2010. Nos anos finais os dados demonstram crescimento, com pequenas oscilações.

Observa-se que diminuíram sensivelmente as taxas de abandono escolar tanto nos anos iniciais como nos anos finais com uma redução de 9,3% para 1,4% nos anos iniciais, e de 20,8% para 2,6% nos anos finais. Essa redução de mais de 18 pontos percentuais na taxa de abandono, nos anos finais, demonstra uma reação positiva nesse aspecto fundamental da garantia da permanência dos estudantes no espaço escolar. No entanto, se somada à taxa de reprovação, teremos um índice de mais de 20%, o que indica que essa permanência carece de investimento para que esse estudante que insiste na escola, tenha suas necessidades atendidas de forma exitosa para seu desenvolvimento acadêmico.

No que se refere às taxas de distorção idade/série/ano escolar, verificamos queda entre os anos de 2001 a 2013 (ensino em ciclos), embora com o aumento de 1,8% nos anos iniciais em 2013 se comparadas com o ano de 2010. A redução desses números de mais de 50% nos anos iniciais e de aprox. 44% nos anos finais, em pouco mais de uma década, apresenta um inegável avanço. No entanto, a condição de ter 20,8% dos estudantes nos anos iniciais e 32,1% nos anos finais com distorção na faixa de idade/ano de escolaridade, ainda é preocupante, posto que esse atraso tende a ter rebatimento em toda a vida escolar, especialmente porque essa condição ocorre, geralmente, por repetência ou abandono.

Todavia, para uma melhor análise, apresentamos a seguir um quadro mais detalhado do rendimento escolar da RMER no período de 2001 a 2013 (índices de aprovação, reprovação e abandono), considerando 09 momentos pontuais, mas que permitem uma leitura desses dados mais minuciosa: ano 2000 (situação da RMER antes da implantação do ensino em ciclos); ano 2001 (primeiro ano do ensino em ciclos, atendendo apenas os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental); ano 2002 (quando o ensino ciclado é ampliado para todo o Ensino Fundamental); 2003 (ano imediatamente subsequente à expansão dos Ciclos de Aprendizagem para todo o EF); ano 2005 e 2007 (consolidação da organização do ensino em ciclos); 2010 (uma década do ensino em ciclos); 2011 (primeiro ano de reorganização dos ciclos com possibilidade de retenção no último ano de cada ciclo); e 2013 (último ano da proposta ciclada na RMER).

Quadro 9: Taxas de aprovação, reprovação e abandono de 2000 a 2013 - Anos Iniciais e Finais

	TAXA DE APROVAÇÃO		TAXA DE REPROVAÇÃO		TAXA DE ABANDONO	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
2000	69,2%	68,0%	21,5%	11,2%	9,3%	20,8%
2001	72,6%	63,9%	12,6%	18,7%	6,7%	23,5%
2002	92,7%	75,1%	2,5%	3,5%	4,8%	21,4%
2003	91,5%	78,7%	5,2%	7,3%	3,3%	14%
2005	86,3%	75,7%	9,2%	10,4%	4,5%	13,8
2007	88,4%	70,3%	8,7%	17%	2,9%	12,7%
2010	90,9%	80,1%	7,8%	13,1%	1,3 %	6,8%
2011	88,9%	78,5%	9,8%	16,4%	1,3%	5,1%
2013	80,1%	79,5%	9,5%	17,9%	1,4%	2,6%

Fonte: MEC/ INEP – Censo Escolar

Entre 2000 e 2002 as taxas de abandono nos anos finais não apresentam alteração significativa, no entanto, a queda na taxa de reprovação em 2002 é sensível, principalmente se comparada ao ano anterior (2001) quando essa taxa foi de 18,7%. Em contrapartida, a taxa de abandono nos anos iniciais, no mesmo período, já havia caído quase pela metade. Todavia, observa-se que as taxas de abandono nos anos iniciais, assim como nos anos finais, caíram sensivelmente entre 2000 e 2013, chegando a registrar, no período, uma queda de 18,2 pontos percentuais nos anos finais, caindo de 20,8% em 2000 para 2,6% em 2013.

Em relação à reprovação na RMER, no período de 2000 a 2013, embora com registro do aumento das taxas de aprovação, a situação é um tanto intrigante. Enquanto nos anos iniciais, é facilmente detectada a queda em mais de 50%, neste item, nos anos finais é claramente observável o aumento dos índices que crescem de 11,2% para 17,9%, um aumento de mais de 50%. Como comentamos nos quadros 06 e 07, os estudantes estão permanecendo no contexto escolar, porém, a aprendizagem efetiva não está sendo devidamente garantida, daí que, como avalia Alavarse (2009) os “ciclos podem estar resultando em alunos ‘abandonados’ dentro da escola” (p. 40). Desta forma,

(...) os ciclos podem estar significando um período mais longo que o tradicional ano letivo durante o qual não estejam sendo mobilizadas, efetivamente, estratégias e condições para um nítido contraste com a seriação e, principalmente, para alavancar as aprendizagens. Como resultado, com uma ou outra forma, não se estaria garantindo que todos aprendam. (ALAVARSE, 2009, p. 40)

Neste caso, os dados demonstram o aumento dos números, porém precisamos destacar alguns fatores observados em relação a essa questão. É importante atentar para o fato de que mesmo nos anos em que não era permitida a reprovação por baixo desempenho, a reprovação poderia ocorrer em qualquer ano por “infrequência” para os estudantes que não atingissem a frequência mínima de 75% dos dias letivos ministrados. Outra situação em que a reprovação poderia ocorrer em qualquer ano, era para os estudantes com deficiência com desempenho insuficiente. Estes, inclusive, poderiam ser retidos até duas vezes em cada ano. Assim, os estudantes reprovados, nos anos em que a situação não era permitida, podem representar situações de reprovação por infrequência (retenção por faltas) ou se referir a situações de estudantes com deficiência, cuja reprovação por desempenho poderia ocorrer em qualquer ano. É importante destacar que, embora as taxas de reprovação nos anos finais tenham aumentado, a queda significativa nas taxas de abandono deve ser valorizada, pois provam que os estudantes permaneciam na escola, desejosos de aprender.

Quadro 10: Taxas de aprovação, reprovação e abandono por ano de escolaridade em 2010 – Anos Iniciais

Ciclo	1º Ciclo			2º Ciclo	
	1º	2º	3º	4º	5º
Aprovação	95%	95%	75,7%	96,4%	96,3%
Reprovação	3,2%	3,5%	23%	2,6%	2,6%
Abandono	1,8%	1,5%	1,3%	1%	1,1%

Fonte: INEP

Quadro 11: Taxas de aprovação, reprovação e abandono por ano de escolaridade em 2010 – Anos Finais

Ciclo	3º Ciclo		4º Ciclo	
	6º	7º	8º	9º
Aprovação	89,9%	63,3%	88,5%	85,4%
Reprovação	5,2%	28,9%	5,3%	5,8%
Abandono	4,9	7,8	6,2%	8,8%

Fonte: INEP

Reiteramos que de 2001 a 2010 só havia possibilidade de reprovação, por baixo desempenho, no final do 1º Ciclo (3º ano) e no final do 3º Ciclo (7º ano). Com a alteração na legislação em 2011, a reprovação passou a poder acontecer no final de cada ciclo, ou seja, no 3º, 5º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Analisando os quadros (10 e 11) acima reproduzidos, podemos observar que em 2010, quando só era permitido a reprovação por baixo desempenho acadêmico no 3º ano (final do 1º ciclo) e no 7º ano (final do 3º ciclo), verificamos um índice de reprovação de 23% e 28,9% respectivamente. Esses índices indicam que, em cada grupo de 1.000 estudantes, 230 eram reprovados no 3º ano e quase 290 eram reprovados no 7º ano.

Observamos em 2010, um índice de abandono escolar nos anos finais (6º ao 9º ano) que variaram de 4,9% no 6º e chegando a 8,8% no 9º ano. Se somarmos esses percentuais de abandono aos índices de reprovação, os percentuais variam entre 10,1% a 36,7%. Mais detalhadamente, teríamos o percentual de: 10,1% no 6º ano; 11,5% no 8º ano; 14,6% no 9º ano; e 36,7% no 7º ano: Se utilizarmos o parâmetro de 1.000 estudantes em cada um dos anos finais do EF, em 2010, a RMER teria perdido no 6º ano, mais de 100 estudantes; no 8º ano, mais de 115 estudantes; no 9º ano, aprox. 146 estudantes; e, quase 367 estudantes no 7º ano. Fica nítido que, mesmo com a redução do número de estudantes que abandonam a escola, o fator “reprovação” persiste, denunciando um problema que exige reparação.

A seguir, os quadros 12 e 13 registram os dados, por ano de escolaridade, referentes ao ano de 2013, o último ano de vivência dos Ciclos de Aprendizagem. Vejamos:

Quadro 12. Taxas de aprovação, reprovação e abandono por ano de escolaridade em 2013 - Anos Iniciais

Ciclo	1º Ciclo			2º Ciclo	
	1º	2º	3º	4º	5º
Aprovação	94,1%	95,7%	76,2%	95,8%	87,7%
Reprovação	3,6%	3,1%	22,6%	3,2%	11%
Abandono	2,3	1,2	1,2	1%	1,3%

Fonte: INEP

Quadro 13. Taxas de aprovação, reprovação e abandono por ano de escolaridade em 2013- Anos Finais

Ciclo	3º Ciclo		4º Ciclo	
	6º	7º	8º	9º
Aprovação	89,3%	63%	93,2%	77,9%
Reprovação	7,9%	33,9%	5,2%	19,7%
Abandono	2,8%	3,1%	1,6%	2,4%

Fonte: INEP

Em 2013, já com a possibilidade de reprovação em 04 momentos, sendo no final de cada ciclo: no 3º ano (1º ciclo), 5º ano (2º ciclo), no 7º ano (do 3º ciclo) e no 9º ano (4º ciclo), verificamos que o índice de reprovação aparece alto nesses anos: 22,6% no 3º ano; 11% no 5º ano; 33,9% no 7º ano; e 19,7% no 9º ano. Para exemplificarmos, no 7º ano, final do 3º ciclo, o índice de reprovação atinge 33,9%, quase 34 pontos percentuais, ou seja, de cada 100 estudantes, praticamente, 34 foram reprovados.

Neste ano de 2013, observamos que os índices de abandono escolar, diminuíram nos anos finais, sendo o percentual mais alto no 7º ano: 3,1%. No entanto, aumentaram os índices de reprovação. Neste caso, se somados estes percentuais de abandono aos índices de reprovação temos a seguinte situação: 10,7% no 6º ano; 6,8% no 8º ano; 22,1% no 9º ano; e 37% no 7º ano: Se utilizarmos o parâmetro de 1.000 estudantes para cada um dos anos finais do Ensino Fundamental, em 2013, não tiveram sucesso na RMER: 107 estudantes no 6º ano, 68 estudantes, 370 estudantes no 7º ano, 68 estudantes no 8º ano e 221 estudantes no 9º ano. Foram estudantes que, por abandono ou reprovação, não avançaram no ano de escolaridade, impactando na distorção idade/série/ano de escolaridade e no desempenho da rede.

Diante do exposto, se observarmos ano a ano, os dados nos quadros acima demonstram que o fator “reprovação” permaneceu impactando os dados de rendimento e desempenho escolar, seja por baixo desempenho acadêmico ou por infrequência. Podemos verificar que os índices de reprovação, ao final de mais de uma década de ensino em ciclos (2001 – 2013) se manteve entre 22,6% nos anos iniciais e 33,6% nos anos finais.

4.5.2 O desempenho escolar na RMER entre 2000 e 2013

A seguir abordaremos os dados de desempenho escolar da RMER em relação aos índices alcançados conforme cálculo estabelecido para aferir o IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹⁰.

Para abordar este subtema, recorreremos aos dados do Censo Escolar e do IDEB que contempla os dados do movimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) e do

¹⁰ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, é calculado a cada dois anos, levando-se em consideração as taxas de rendimento escolar anual da RMER e a pontuação das escolas no SAEB, desta forma contempla o rendimento e o desempenho escolar. De acordo com o INEP, os dados do IDEB servem de reverência para a elaboração de políticas públicas em “prol da qualidade da educação” se constituindo numa ferramenta importante para o acompanhamento do desenvolvimento “das metas de qualidade para a educação básica, que tem estabelecido, como meta para 2022, alcançar a média 6 – valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos”.

desempenho escolar aferido pelas provas do SAEB – (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Iniciamos com o IDEB a partir de 2007 (ano de sua criação) e do SAEB em 2005.

Finalizamos com os dados de 2013, igualmente importantes por serem os dados do último ano de funcionamento do ensino em ciclos de aprendizagem na Rede. Marca, exatamente, 13 anos de vigência dos Ciclos de Aprendizagem. Se considerarmos apenas os anos iniciais (05 anos letivos), os estudantes que iniciaram o 1º ano entre 2001 e 2009, indica a possibilidade de que 09 grupos diferentes tiveram oportunidade de iniciar e concluir os estudos referentes aos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 14. IDEB – Metas Alcançadas x Metas Projetadas de 2000 a 2021

ANO	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Mata Alcançada	Meta Projetada	Meta Alcançada	Meta Projetada
2000	-----	----	-----	----
2007	3,8	3,3	2,5	2,8
2009	4,1	3,7	2,7	3,0
2010	-----	----	-----	----
2011	4,1	4,1	3,1	3,3
2013	4,2	4,3	3,2	3,6

Fonte: INEP.

Os dados do IDEB, no período do ensino em ciclos, tal como aferidos, sinalizam a manutenção ou pouca mudança em relação ao desempenho escolar, tendo em vista que, mesmo com o maior rendimento, possibilitado pela política de não reprovação, o avanço dos índices medidos por este método, foi mínimo.

Portanto, embora verificando o aumento na taxa de reprovação nos anos finais, a significativa redução de quase 85% nos índices de abandono nesta etapa do ensino fundamental, atesta que esses estudantes, no ensino em Ciclos de Aprendizagem, tiveram uma condição mais favorável à permanência no ambiente escolar possibilitada por uma escola mais inclusiva.

Se o objetivo é dar a todos a chances de aprender, quaisquer que sejam suas origens sociais e seus recursos culturais, então, uma pedagogia diferenciada é uma pedagogia racional. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve. (PERRENOUD, 2012, n.p)

Fica evidente na fala do estudioso que, cabe ao sistema de ensino oportunizar uma “pedagogia diferenciada” para atender com equidade à diversidade e às adversidades do contexto escolar com a finalidade de garantir o sucesso dos estudantes respeitando as diferenças e especificidades individuais. Segundo Perrenoud (2012), não cabe o critério de reprovação como medida mais coerente para os estudantes com ritmo mais lento ou dificuldade de acompanhar o processo de ensino aprendizagem, mas “oferecer novas estratégias que compreendam uma diferenciação fundamentada não no tempo de estudos, mas na qualidade dos tratamentos pedagógico e didático”. Para o autor a “discriminação positiva” consiste em oferecer aos alunos com dificuldade mais “inteligência profissional, mais atenção, mais disponibilidade”. Essas estratégias seriam viabilizadas como “forma de respeitar um princípio de justiça: a cada um, segundo suas necessidades”.

O autor, analisando a situação dos estudantes com atraso no desempenho escolar, acrescenta que “a repetição não é uma resposta eficiente às desigualdades” e esclarece que:

Os dados relativos ao atraso escolar mostram que ela (a reprovação) não provoca uma nivelção dos alunos, mas que aqueles que repetiram são estigmatizados e continuam a ter dificuldades e menores chances no momento das decisões de orientação. Não existe nenhuma razão para pensar que o alongamento da passagem por um ciclo terá efeitos mais positivos. (PERRENOUD, 2012, n.p)

Continuando nossa análise do desempenho escolar dos estudantes, elaboramos o quadro abaixo que traz a referência de classificação do desempenho do estudante de acordo com a pontuação no SAEB e, conseqüentemente a classificação da escola e de toda a rede de ensino, de acordo com pontuação obtida nas avaliações externas:

Quadro 15. Descrição dos níveis de classificação no SAEB de acordo com a pontuação

Classificação	Níveis	Pontuação
Insuficiente	Nível I	00 a 149 pts
Básico	Nível II	150 a 174 pts
	Nível III	175 a 199 pts
Proficiente	Nível IV	200 a 224 pts
	Nível V	225 a 249 pts
Avançado	Nível VI	250 a 274 pts
	Nível VII	275 a 299 pts
	Nível VIII	300 a 324 pts
	Nível IX	>_350 pts

Fonte: INEP. Disponível em <https://qedu.org.br/municipio/2611606-recife/taxas-rendimento>

No quadro a seguir, apresentamos a pontuação da RMER na avaliação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 2005 a 2021, indicando o nível de desempenho nos componentes avaliados:

Quadro 16. Pontuação da RMER no SAEB de 2005 a 2013

Anos Iniciais			Anos Finais		
	Português	Matemática		Português	Matemática
2005	149,60	157,60	2005	204,80	217,50
2007	160,92	176,91	2007	200,95	211,12
2009	165,90	182,92	2009	204,50	209,07
2011	169,67	185,02	2011	210,35	211,27
2013	175,25	188,45	2013	218,26	221,25

Fonte: INEP. Disponível em <https://qedu.org.br/municipio/2611606-recife/taxas-rendimento>

Observa-se que até 2013 os estudantes dos anos iniciais, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, concentravam-se entre os níveis II e III, ou seja, no “nível básico”, com crescimento observável ano a ano.

Nos anos finais, verifica-se que entre os anos de 2005 e 2013, os estudantes concentram-se no nível IV (proficiente), mantendo-se quase estagnado entre 2005 e 2009, e com um sensível crescimento entre 2011 e 2013. Importante ressaltar que a partir do ano de 2011, houve a possibilidade de reprovação, também, no 5º ano, o que sugere um “represamento” dos estudantes com baixo desempenho nos anos iniciais.

A título de ampliarmos nossa análise interpretativa, com uma ideia da situação no período posterior aos Ciclos de Aprendizagem, registramos abaixo os dados do movimento (rendimento e desempenho dos estudantes) escolar da RMER de 2015 a 2021, período de retomada do ensino seriado.

Quadro 17. Rendimento Escolar da RMER de 2015 a 2021- anos iniciais

	Distorção idade/série	Aprovação	Reprovação	Abandono
2015	24,1%	86,9%	12,4%	0,7%
2017	24,4%	88,8%	10,7%	0,5%
2019	21,7%	92,0%	7,4%	0,5%
2021	15,6%	99,5%	0,5%	0,0%

Fonte INEP

Quadro 18. Rendimento Escolar da RMER de 2015 a 2021 - anos finais

	Distorção idade/série	Aprovação	Reprovação	Abandono
2015	39%	75,5%	22,7%	1,8%
2017	37,9%	82,2%	16,5%	1,3%
2019	36,3%	94,3%	4,5%	1,2%
2021	26,6	99,9%	0,1%	0,0%

Fonte: INEP

Com relação à distorção idade/série/ano de escolaridade, no entanto, observa-se uma tendência de crescimento a partir de 2015 (ensino seriado) tanto nos anos iniciais como nos anos finais, com exceção do ano de 2021 que, curiosamente, apresenta queda.

Verifica-se que o índice de aprovação nos anos finais superou os anos iniciais a partir de 2019. Quanto à reprovação, em 2015 e 2017 observamos um aumento desses índices. Porém, em 2019 os dados revelam uma diminuição significativa. Essa redução em comparação a 2015 chega a quase 100% em 2021: cai de 12,4 para 0,5% nos anos iniciais e de 22,7 para 0,1% nos anos finais. Condição que vale a pena discutir, posto que nesses índices devem estar incluídos, também, os estudantes com deficiência.

Observa-se ainda, que diminuíram sensivelmente as taxas de abandono escolar tanto nos anos iniciais como nos anos finais. No entanto, mesmo considerando a diminuição anual desta taxa, considerar o percentual de 0% em 2021 (índice composto também pelos dados de 2020), período da pandemia de COVID 19, é questionável, embora os números indiquem que a queda gradual e contínua desses índices já vinha ocorrendo.

Abaixo apresentamos o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) – metas Alcançadas x metas projetadas de 2015 a 2021

Quadro 19. Dados do IDEB da RMER no período de 2015 a 2021

ANO	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Mata Alcançada	Meta Projetada	Mata Alcançada	Meta Projetada
2015	4,6	4,6	3,9	3,7
2017	5,0	4,9	4,1	4,3
2019	5,2	5,2	4,7	4,6
2021	5,3	5,5	5,0	4,8

Fonte: INEP.

Os dados de 2015 segundo ano de vivência da proposta seriada, os primeiros resultados da proposta de reorganização do ensino, voltando ao contexto da seriação apontam que as metas projetadas foram alcançadas e/ou superadas. Já os dados do ano de 2017 apresentam o resultado da Rede depois de 04 anos de ensino seriado, a meta nos anos finais não foi atendida. O ano de 2019 tem a sua importância por traduzir os dados de 06 anos de seriação, além de trazer os dados do ano que antecede o período da pandemia.

Os dados de 2021 sugerem o resultado do ensino, certamente, impactado pela pandemia. O fato de não ter sido registrado, segundo dados do Censo Escolar, nenhuma desistência, reprovação ínfima e a aprovação em massa dos estudantes nos anos de 2020 e 2021 e, considerando que esses dados são computados para compor o IDEB, provavelmente contribuiu para o aumento deste índice.

Analisando os dados do SAEB, no período do ensino em ciclos apontam a manutenção ou pouca mudança em relação ao desempenho escolar, tendo em vista que mesmo com o maior rendimento, possibilitado pela política de não reprovação, o avanço dos índices medidos por este método, foi mínimo.

Porém, o período posterior aos ciclos revela o aumento do IDEB, embora, inicialmente, tenha-se observado um aumento na taxa de reprovação e, conseqüentemente, da distorção idade/série. Entretanto, nos dois últimos períodos avaliados, esse índice mostrou-se crescente como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 20. Pontuação da RMER no SAEB de 2015 a 2021

Anos Iniciais			Anos Finais		
	Português	Matemática		Português	Matemática
2015	191,65	200,77	2015	236,64	240,45
2017	202,12	207,69	2017	250,51	247,29
2019	200,80	211,75	2019	246,59	248,83
2021	193,30	199,46	2021	253,96	247,48

Fonte: INEP. Disponível em <https://qedu.org.br/municipio/2611606-recife/taxas-rendimento>

Entre 2015 e 2019, verifica-se um pequeno avanço que permite a classificação no nível IV (nível “proficiente”), nos dois componentes curriculares avaliados, voltando a cair um pouco nos anos iniciais em 2021, ficando abaixo de 200 pontos. Em 2017 e 2021, há um avanço, em Língua Portuguesa, para o nível VI do grau “avançado”. O avanço em Língua Portuguesa para o nível VI do grau “avançado”, também observado em 2021, torna-se

contraditório tendo em vista os problemas decorrentes da pandemia do COVID 19 que escancarou as desigualdades dos estudantes das escolas públicas, especialmente, no acesso às tecnologias e conexão de internet.

A questão que se impõe é o quanto esses dados representam a realidade ou revelam a incapacidade de representar quantitativamente a situação, claramente, impactada pela COVID 19, com suspensão das atividades letivas, aulas remotas em contextos desfavoráveis para a interação professor/aluno/objeto de estudo, especialmente para os estudantes menos favorecida entre os desfavorecidos estudantes da rede pública, inclusive os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência ou condição especial para acesso às aulas oferecidas de forma remota, quando ofertadas. Daí inferirmos, na nossa análise, de que os dados quantitativos são insuficientes para revelar o resultado de uma educação fundamentada no discurso da qualidade social, defendida no ensino organizado em Ciclos de Aprendizagem.

No entanto, entre avanços e estagnações, a proposta do ensino organizado em Ciclos de Aprendizagem, que perdurou na RMER de 2001 a 2013, foi desregulamentada e substituída pelo antigo modelo do ensino seriado, embora com a manutenção do ciclo de alfabetização que compreende os três anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas poderíamos chamar essa volta ao sistema seriado de retrocesso? Estaria o sucesso do ensino atrelado à forma de organização dos processos ou ao resultado dos processos? O que está sendo de fato avaliado no quesito qualidade do ensino? Que objetivos de ensino são medidos pelos instrumentos de avaliações externas? Como os instrumentos e mecanismos de avaliação e classificação das escolas compreendem a proposta de uma “educação de qualidade social” para referendar a qualidade da educação dentro dos interesses econômicos e culturais da nossa sociedade capitalista? 13 anos teriam sido suficientes para avaliar os impactos da mudança de um paradigma educacional que perdurou por quase cinco séculos?

No debate entre ensino ciclado em oposição ao ensino seriado como alternativa de enfrentamento ao fracasso escolar, possibilitando uma educação mais democrática, inclusiva e de qualidade social, Alavarse (2009) reflete:

Não há solução no equacionamento dos ciclos que contorne o problema político da democratização da escola – entendida como o tensionamento de seu sentido liberal –, isto é, a igualdade de oportunidades transformada na possibilidade de que todos tenham o máximo aproveitamento da escola. Isso não representa a defesa de que a escola possa reverter relações sociais que limitam sua democratização. Trata-se de politizar as soluções organizativas da escola e levar ao extremo suas possibilidades. Tensionar o liberalismo não significa automaticamente superá-lo, mas revelá-lo com suas contradições sociais. Por isso, nas propostas de ciclos apresentadas em favor da democratização da escola, é preciso localizar quais são os passos para transformações curriculares efetivas, pois pode haver mudanças

apenas nominalistas, apenas intenções de romper com as consequências negativas da seletividade, sem apontar nem viabilizar medidas decisivas para a alteração da escola. (ALAVARSE, 2009, p.38-39)

Outra questão, que é preciso considerar é alertada por Alavarse (2009) ao se referir ao ensino em ciclos: “há que se considerar, ainda, as alterações entre a formulação e a implantação dos ciclos, que indicam dificuldades em superar o modelo seriado ou as próprias condições de implantação” (p.47). O autor faz essa ponderação citando Sousa e Barretto (2004, p.p. 68, 69) que analisam a questão pressupondo que:

(...) como a concepção dos ciclos não se define tão somente pelos grandes contornos que certas políticas lhes conferem, e como as gestões mudam e as escolas ficam, certamente o significado dos ciclos tem também muito a ver com o sentido que lhe atribuem os próprios atores educacionais que neles têm colocado a esperança de uma escola melhor para todos, ou que os encaram com desconfiança e descrédito ou, ainda, que incorporam apenas alguns traços do novo às suas velhas práticas escolares. (ALAVARSE, 2009, p. 47)

A citação adverte que é preciso agir para reduzir e mesmo extinguir a distância que pode existir entre o pensado e o executado. Podemos afirmar que a proposta do ensino ciclado vem ancorada no discurso da democratização do ensino, baseado, também, na ampliação da obrigatoriedade. Alavarse (2009) avalia que a garantia da igualdade de oportunidades deve estar atrelada à igualdade de resultados, considerando que a questão

(...) exige observar a obrigatoriedade em todas as suas implicações para evitar que, mesmo quando da ampliação de sua duração, seja transformada em mecanismo de produção de uma elite. O compromisso com a igualdade de oportunidades não acarreta, nem lógica nem politicamente, compromisso com igualdade de resultados, que deve ser o grande objetivo de uma escola que se impõe como necessária socialmente. A igualdade de resultados, compreendida como uma tarefa democrática, significa a possibilidade de que todas as crianças ascendam a patamares considerados indispensáveis para a vida da nação; trata-se radicalizar a democracia. (ALAVARSE, 2009, p. 36)

Diante do exposto, precisamos refletir se professores e equipe técnico-pedagógica da RMER tiverem tempo/condições para se apropriarem de forma eficiente e suficiente dessas concepções teórico-metodológicas. Se o período de vivência dos Ciclos de Aprendizagem, foi suficiente para desconstruir as ideias e preceitos de décadas de seriação do ensino, tanto no contexto escolar como no imaginário social. E mesmo, se a infraestrutura material e humana disponibilizada foi adequada para atender a diversidade socioeconômica e cultural dos estudantes. Freitas (2006), alerta para uma questão que tem rebatimento nestas reflexões ao declarar que:

Uma das grandes contradições que está posta com a utilização dos ciclos como forma de organizar a escola, é aquela entre ‘formar e instruir’ – contradição esta, posta pela sociedade capitalista, já que não deveria haver tal contradição. A educação oficial prega a formação integral da personalidade da criança, mas, na

prática, contenta-se em montar um sistema educacional indigente e que permite, quando muito, a aprendizagem de algumas disciplinas, como Português e Matemática (FREITAS, 2006, p. 85-86).

A exposição de Freitas aponta para aspectos tão importantes como alguns elementos que são comentados por Fernandes (2003), citado por Cruz (s.d.) ao referir que:

A falta de continuidade no trabalho pedagógico, as dificuldades na formação da equipe pedagógica, o compromisso dos professores da escola com o projeto da escola somado à falta de clareza e coerência entre os currículos, a avaliação e a metodologia, possibilitariam a que gerações de estudantes ficassem sujeitas a instabilidades em relação aos conteúdos e com algumas competências pouco desenvolvidas. (FERNANDES, 2003, apud CRUZ, [s.d.], p.3)

Soares (2003), conforme citado por Cruz [s.d.], observa que “por não ter metas e objetivos definidos ao longo dos anos, o ciclo teria contribuído para a perda da especificidade da alfabetização durante o processo de escolarização” (apud CRUZ, [s.d.], p.2), situação que é ao mesmo tempo uma denúncia e uma advertência aos que acreditam e defendem os ciclos de aprendizagem e sua contribuição ao enfrentamento do fracasso escolar. Nessa mesma linha, Freitas (2002), também citado por Cruz, acrescenta que “poderia ocorrer a ‘exclusão branda’ no ciclo, ou seja, o aluno avançaria nos anos do ciclo sem efetuar de fato aprendizagens” (apud CRUZ, [s.d.], p.2).

Essa questão, sinalizada pela autora, é fundamental, pois não é visibilizada nos índices de rendimento escolar, onde só são registradas, numericamente, as taxas de reprovação ou aprovação, não sendo possível constatar o nível de aproveitamento dos estudantes, ou seja, a aprendizagem real.

Portanto, é preciso ter clareza de onde se quer chegar e qual o caminho (objetivos e metas) a ser percorrido. Assim, é tão imprescindível conhecer os objetivos e competências de final de ciclo, como os objetivos intermediários, que devem nortear o trabalho do professor, o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva do crescimento de cada estudante no decorrer de um período plurianual, de forma que o professor possa direcionar esse caminho, envolvendo o estudante no processo de construção do próprio conhecimento. Perrenoud, também, nos contempla com sua opinião quando afirma que:

Só existem verdadeiros ciclos plurianuais de aprendizagem quando a escolaridade é dividida em etapas de mais de um ano, com um currículo cobrindo o conjunto do ciclo, que pode ter a duração de dois, três ou quatro anos de escolaridade. Isso não exclui os balanços feitos ao final do ano e um recorte das progressões por semestre ou por ano, mas a título puramente *indicativo*. O papel dos professores é conduzir os alunos que estão entrando no ciclo ao domínio dos objetivos visados para o final do percurso. A definição de como conseguir isso pertence aos professores encarregados pelo ciclo. Isso é uma extensão de um período plurianual da autonomia profissional, que é reconhecida atualmente no interior de um mesmo ano escolar. (PERRENOUD, 2012, n.p.)

O autor chama atenção para a responsabilidade dos professores, para a autonomia da escola em definir no seu Projeto Político Pedagógico e os elementos norteadores da prática educativa: linha teórica, objetivos, conteúdos, avaliação. Cabe, também, à equipe da escola, de acordo com sua realidade, seus desejos e suas possibilidades, discutir e definir a organização do seu currículo, do trabalho educativo a ser vivenciado, responsabilizando-se pela sua elaboração, execução e avaliação de sua proposta pedagógica.

A criação de espaço no calendário escolar para o planejamento coletivo e a realização dos Conselhos de Ciclo e, também, a elaboração por cada Unidade de Ensino do seu Projeto Político-Pedagógico foram medidas importantes possibilitadas pela SEEL na proposta que orientou a implantação dos Ciclos de Aprendizagem na RMER. Além dessas medidas, a eleição direta para Gestores Escolares e a implantação dos Conselhos Escolares, também contribuíram para uma maior autonomia das escolas.

Em contrapartida, se os ciclos também demandam uma revisão dos programas de ensino que estabeleça outros marcos curriculares, pode ser irresponsabilidade política atribuir aos profissionais da escola, isoladamente, a tarefa de forjar um transcendência, além de não ser consensual, nem mesmo entre os acadêmicos que a investigam, apresenta-se como uma tarefa para a qual os professores não foram formados – dado inclusive o caráter extremamente disciplinar dos cursos de formação de professores –, agravado pelo tipo de jornada de trabalho que a imensa maioria dos professores possui nas escolas – nas “cicladas”, inclusive. (ALAVARSE, 2009, p.47).

Esta ponderação de Alavarse merece atenção, pois aponta questões fundamentais e urgentes na discussão em tela. É preciso ter clareza de que as estratégias viabilizadas pela escola e, especialmente, pelo sistema de ensino, devem concorrer para corrigir questões como estas cujos impactos negativos já estão mais que comprovados (e denunciados). No ensino ciclado essa exigência é ainda maior, considerando que, segundo Perrenoud (2012), “os ciclos podem até mesmo agravar as desigualdades se não forem pensados desde o início como dispositivos de luta contra o fracasso escolar” (n.p.). Sem a estrutura material, humana e teórico-metodológica adequada, seria ingenuidade esperar garantias de sucesso. O autor, ainda, argumenta que “nenhuma estrutura é eficiente por si só”. Pois “o essencial está na forma como ela é habitada” (n.p.).

Sobre essa questão Alavarse (2009), argumenta a necessidade de políticas públicas que tensionem “o credo liberal de que todos têm o direito de almejar o sucesso, mas não de consegui-lo” e implementar “estratégias que, sem ignorar as forças que conformam a sociedade, favoreçam práticas pedagógicas que superem o direito de acesso à escola e comprometam-se com que todos os alunos tenham o máximo de aproveitamento” (p. 37).

Corroborando com Perrenoud, acreditamos que:

O importante, na democratização do ensino, não é “fazer como se” cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender. Quando não se consegue isso, a solução não é esconder a cabeça na areia, mas reconhecer um fracasso, que é, primeiramente, o da escola, para melhor “retomar o trabalho”. Aí está a verdadeira clivagem: frente a desigualdades de aquisição e de níveis escolares devidamente constatados, uns baixam os braços e invocam a fatalidade e os limites da natureza humana, outros buscam novas estratégias. PERRENOUD, 1999, p.165, apud ALAVARSE, 2009, p. 37)

Assim como Perrenoud e Alavarse, outros autores que embasam o presente estudo, a exemplo de Freitas, Mainardes, Jacomini, Barreto, alertam para a seriedade da implantação do ensino em ciclos tendo em vista a necessidade de uma estrutura organizacional que propicie as condições necessárias para atender as exigências dessa nova estruturação do ensino que não cumpre seu objetivo se, de fato, não garantir a desejada democratização do saber.

Contribuindo com essa reflexão, Jacomini (2009), analisa o fato de que:

O direito à educação é duramente golpeado na medida em que as condições de oferta e os consequentes resultados de escolarização atestam a não democratização do conhecimento socialmente construído. Os resultados das avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica — SAEB — mostram que muitos alunos não estão se apropriando dos conhecimentos básicos “ensinados” na escola (JACOMINI. 2009, p. 559).

Diante dessa exposição, observamos no período delineado para o estudo (2001 a 2013), uma sensível redução dos índices de abandono escolar e de distorção idade/série/ano de escolaridade, comprovando a nossa hipótese inicial. Entretanto, embora verificando queda significativa nos índices de reprovação e o consequente aumento nos índices de aprovação, esses percentuais, ainda, não representam indicativos reais para deduzir que a diretriz de democratização do ensino está sendo atendida, e nem mesmo que o padrão de qualidade desejado está sendo alcançado. Ressaltamos que a democratização do ensino, além da garantia do acesso, requer a permanência exitosa, e que essa permanência esteja associada a um padrão de educação com “qualidade social”.

Se os índices apontados pelo SAEB e pelo IDEB ainda são preocupantes, que variáveis poderiam estar interferindo nesse resultado? Teriam as avaliações externas condições de medir o desempenho dos estudantes dentro desse paradigma de qualidade social? O aumento da reprovação nos anos finais, embora com a diminuição dos índices de abandono, indicando maior permanência do estudante na escola, não indicaria insuficiência de estratégias adequadas para que essa permanência se dê de forma exitosa?

É preciso atentar para o fato de que ao mencionarmos o termo “qualidade”, o fazemos de acordo com concepções, visões de mundo, critérios socialmente construídos dentro de uma terminada lógica (econômica, política, filosófica...). Seguindo esse critério, o enfoque da “qualidade da educação”, também está permeado por princípios e valores. Em um artigo intitulado “Qualidade social da educação pública: algumas aproximações”, Silva (2009) nos chama atenção para essas diferentes visões e alerta para o fato de como a visão mercadológica perpassa e influencia a política educacional brasileira:

Nos anos de 1990, acelerou-se a transposição de medidas, níveis e índices próprios das relações mercantis para quantificar e aferir a quantidade e qualidade dos conteúdos disciplinares de séries/anos escolares materializada no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado para mensurar o desempenho dos alunos (...) por meio de testes aplicados em âmbito nacional. Qual a intenção implícita desse sistema? Introduzir os princípios de qualidade e competitividade entre escolas? Alterar o currículo escolar, ajustando-o aos conteúdos a serem cobrados nos testes de aferição de desempenho? Hierarquizar as escolas e punir aqueles que fracassam por não terem alcançado os níveis e índices aceitáveis? (...) A avaliação quantitativa constituiu um dos instrumentos para adaptar o sistema educacional brasileiro à nova ordem global instituída nos anos de 1990. (SILVA, 2009, p. 219 - 220).

Todas essas questões, no entanto, não diminuem a importância de um fato: a queda nas taxas de abandono e de distorção idade/série/ano. Esse fato pode ser analisado como resultado da construção de uma escola menos excludente e, como analisa Freitas (2006), se o estudante permanece no contexto escolar, mesmo com dificuldades de aprendizagem, dá visibilidade às questões que precisam ser atendidas. Recorremos mais uma vez a Silva (2009), que ao refletir sobre índices que visam aferir a qualidade da educação, pondera que:

É preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação. Por opção política, esses últimos elementos não são considerados nos critérios de avaliação. (SILVA, 2009, p. 220).

Certamente, seria utopia acreditar que uma nova organização do ensino, por si só, poderia dar conta de todas as variáveis que influenciam a questão educacional, nem tampouco, pode-se deixar de observar os ganhos em função de dados tão expressivos, mas é necessário manter-se alerta e investir em mecanismos que possam superar as questões aqui apontadas: reprovação e qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Entendemos que a igualdade de condições não se refere, apenas, à garantia do direito à matrícula e às condições materiais, mas, também, às estratégias pedagógicas viabilizadas para que a aprendizagem e o desenvolvimento global do aluno sejam, de fato, garantidos.

Na análise dos Diários de Classe, embora apresentando diversos campos de caráter descritivo, verifica-se contradições tanto na proposta como nos registros efetuados,

demonstrando que, se os professores não estiverem esclarecidos e comprometidos, uma proposta de ensino, seja ciclada, seriada ou outra qualquer, não fará diferença.

Os programas de apoio aos estudantes como a merenda escolar, os kits de fardamento e material escolar, a distribuição de livros didáticos e paradidáticos, sem dúvida, contribuíram fortemente para a melhoria do acesso e permanência dos estudantes;

Condições materiais disponibilizadas para professores regentes e equipe técnica (distribuição de kit de livros teóricos, notebook com serviço de internet, jornais e revistas...) e ampliação dos recursos humanos (aumento do número de coordenadores pedagógicos, de professores regentes, da equipe técnico-pedagógica, de pessoal de apoio, entre outros servidores), favoreceu a melhoria das condições de trabalho. No entanto, ainda, verificava-se na época a carência de profissionais capacitados para atividades de suporte ao professor (apoio pedagógico, reforço escolar, recuperação das aprendizagens...), além da burocracia e escassez de recursos para contratação de pessoal, inclusive para garantir os 30% da carga horária do professor para atividades de estudo e planejamento.

A contribuição de projetos como MAIS Educação, Escola Aberta, o Programa Manuel Bandeira de incentivo à leitura, foram muito importantes, porém insuficientes para ao que foi proposto como Espaços Ampliados de Aprendizagem, devido à limitação de espaço físico (salas de aula, bibliotecas, quadras, laboratórios...) para atividades extras, inclusive no contraturno. Outra questão a se registrar, é que alguns programas e projetos não foram devidamente implementados ou não foram efetivados em toda sua amplitude, ou ainda não contemplavam todas as escolas.

As ações na perspectiva da gestão democrática do ensino (eleição direta para gestores escolares; os Conselhos Escolares; o O.P. Criança e o O.P. Educação; o incentivo à formação de Grêmios Escolares; a construção do Projeto Político-Pedagógico...) são algumas ações que, se não consolidaram a proposta de Gestão Democrática do ensino, ao menos oportunizaram diferentes canais para a sua promoção, desta forma, a consolidação dessa proposta esteve muito mais sob a responsabilidade e capacidade de articulação e participação da comunidade escolar, especialmente, professores e gestores escolares, do que dos gestores públicos (prefeitos, secretários...).

Corroborando com Alavarse (2009), podemos inferir que “a adoção dos ciclos não ensejou, ainda, um quadro educacional que tenha produzido indicadores que sinalizem um salto qualitativo na democratização do ensino fundamental” (p. 47) como sugerem os dados apresentados neste capítulo, por conseguinte, esses mesmos dados sinalizam resultados

(redução das taxas de abandono escolar e de distorção idade/série/ano escolar) que apontam a assertividade de algumas ações.

Pelo exposto, acreditamos que o tema em estudo requer aprofundamento, pois mesmo que o pouco tempo de vivência da proposta, impeça uma leitura mais significativa dos resultados, ao menos revela que é possível fazer uma educação pública mais ousada e criativa, projetada e vivenciada em novas bases. Uma proposta que traga em seu bojo uma política de formação mais ampla e melhor infraestrutura material e humana, bem como estratégias diferenciadas que possam, de fato, apresentar, no ensino público, um contraponto ao secular ensino seriado e suas conhecidas mazelas.

Ressaltamos que a discussão maior não deve se deter à forma de organização do ensino (série ou ciclo), mas, sobretudo, às práticas pedagógicas e avaliativas mais inclusivas, mais democráticas, desenvolvidas com base num currículo amplo, integral e interdisciplinar, com objetivos e metas que atendam à proposta de uma educação de qualidade social, definidos e executados em consonância com a realidade (interesses e necessidades) da comunidade escolar na perspectiva do aperfeiçoamento da cidadania individual e coletiva.

Atendendo, inclusive, ao disposto na LDB 9394/96 que preceitua em seu artigo 22 “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Este artigo sofreu o acréscimo de um parágrafo estabelecendo que “são objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo”. Vemos aí ressaltado o desenvolvimento da capacidade leitora como condição para o “exercício da cidadania”, fazendo a relação da garantia desse direito com a possibilidade de atuação na vida social e econômica (condição para autonomia financeira) e a continuidade dos estudos (ampliação do potencial intelectual).

Nosso objetivo não foi indicar a melhor ou mais produtiva forma de organização do ensino (série ou ciclo), mas apontar as contribuições e limitações do ensino organizado em Ciclos de Aprendizagem, considerando o contexto social e político de sua implantação, sem descuidar da dimensão inovadora da proposta ciclada na realidade educacional brasileira,

A seguir apresentamos algumas considerações finalizando, por enquanto, nossa contribuição sobre o tema do estudo que, acreditamos, merece ser aprofundado, inclusive com um maior destaque na política de formação dos professores e contemplando a representação dos profissionais envolvidos (gestores e professores).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto deste estudo, verificamos que o sistema de ensino brasileiro, como hoje se apresenta, teve seu início no período pós-república com a instituição do modelo seriado, ofertado nos grupos escolares e sob a responsabilidade do Estado, embora com a possibilidade de cooperação da família e da sociedade civil. Entretanto, considerando as desigualdades sociais, culturais e econômicas, esse direito sempre esteve atrelado a esses condicionantes que determinam a oferta de uma educação de qualidade diferenciada para as pessoas das classes sociais mais abastadas em detrimento de uma educação precarizada oferecida aos filhos das classes populares.

Tendo como referência nossa experiência profissional, estudos anteriores, o conhecimento adquirido no curso de Mestrado, bem como durante o processo de elaboração deste estudo, apresentamos a seguir algumas reflexões e proposições.

O propósito que nos moveu na abordagem do tema não foi meramente o modelo de organização do ensino, posto que, como já comentamos, uma única vertente não poderia, por si só, ser responsável pelas transformações necessárias para atender as diretrizes instituídas (local e nacionalmente) para a educação. Nossa inquietação esteve centrada nas mudanças (de ordem pedagógica, administrativa e estrutural) implementadas na Rede Municipal de Ensino do Recife com a política de ensino organizado em Ciclos de Aprendizagem.

Desta forma, buscamos vislumbrar como a RMER, a partir da política de ensino instituída, enfrentou os desafios de romper com problemas históricos da educação pública (baixo desempenho acadêmico, evasão, reprovação e a distorção idade/série/ano de escolaridade) na perspectiva de apontar as contribuições e/ou limitações desta forma de organização do ensino diante das diretrizes nacionais para a educação básica.

Para entender as contribuições e/ou limitações da política de ensino adotada na RMER em relação à política nacional da democratização da educação, definimos como indicadores três diretrizes: 1- Garantia de condições de igualdade para acesso e permanência; 2- Melhoria do padrão de qualidade do ensino, e; 3 - Gestão democrática do ensino. Dentro desses pontos elencados, fazemos as seguintes considerações:

Apesar de definirmos essas diretrizes como principais para a democratização da educação, entendemos que elas são interdependentes. Acreditamos que não há como conquistar a democratização do ensino sem garantia de condições que favoreçam o acesso e a permanência, a gestão democrática e a melhoria da qualidade do ensino.

Como apresentamos nos capítulos II e III, diversas ações, programas e projetos foram propostos visando atender as diretrizes elencadas. Medidas que foram desde um considerável aporte material e ações socioeducativas para os estudantes, às ações de valorização dos professores, instrumentos regulatórios e mecanismos de democratização do ensino. As ações de infraestrutura (material e humana) implementadas para suporte à educação na RMER foram significativas, seja na condição de apoio aos discentes ou na condição de apoio aos profissionais do ensino.

É evidente que a garantia de condições para acesso e permanência está atrelada à ampliação da escolaridade e das oportunidades de aprendizagem, favorecendo a trajetória entre as séries e a conclusão dos estudos em idade apropriada. Isso tem a ver com a melhoria da qualidade e com a gestão democrática do ensino.

Em contrapartida, o estudo revelou possíveis dissonâncias entre a proposta pensada e a proposta implementada na adoção do ensino em Ciclos de Aprendizagem. A burocracia administrativa e financeira comprometeu a realização de algumas ações necessárias à concretização da proposta na sua integralidade: política de formação inadequada às reais necessidades do modelo de ensino adotado; descontinuidade de projetos e ações de apoio aos estudantes; insuficiência de espaço/tempo para planejamento e avaliação da prática pedagógica, dentre outros. Situação agravada pela baixa adesão dos professores à proposta.

Analisando os pontos que são apresentados como marcadores da qualidade da educação (taxas de reprovação, evasão e distorção idade/série/ano de escolaridade), em relação às diretrizes que nortearam o estudo, ao compararmos o movimento entre o ano de 2000 (anterior ao ensino em ciclos) e 2013, fazemos as seguintes pontuações:

- a) Significativa melhora nas taxas de rendimento escolar, nos seguintes aspectos:
 - Taxa de aprovação - aumento de 69,2% para 80,1% nos anos iniciais e de 68% para 79,5% nos anos finais;
 - Taxa de abandono escolar - índices caíram de 9,3% em 2000 para 1,4% nos anos iniciais e de 20,8% para 2,6% nos anos finais;
 - Taxa de distorção idade x série/ano de escolaridade - 39,9% para 20,8% nos anos iniciais e de 57,4% para 32,1% nos anos finais;
 - Redução da taxa de reprovação nos anos iniciais de 12 pontos percentuais (queda de 21,5% para 9,5%);
- b) Descompassos entre os índices de rendimento escolar e os índices de desempenho acadêmico dos estudantes:

- A taxa de reprovação nos anos finais mostrou um acréscimo de 8,7 pontos percentuais (de 11,2% para 17,9%). Situação que interfere na redução da distorção idade/série/ano de escolaridade, revelando deficiências na escolarização e, portanto, na política de educação. Consequentemente essa condição gera impactos pedagógicos, financeiros e, inclusive, no projeto de vida dos estudantes enquanto sujeitos de direito.

- A redução na taxa de abandono de 20,8% para 2,6%, indica maior permanência desses estudantes que, mesmo com baixo desempenho, continuaram no contexto escolar o que demonstra a construção de um ambiente educativo mais inclusivo, menos hostil à realidade dos discentes, mesmo com uma taxa de reprovação de 17,9% nos anos finais.

Os estudos de Mainardes, Perrenoud, Alavarse e outros autores citados neste estudo, mostram que, sendo a aprendizagem cumulativa, “os alunos que progredem, mesmo com alguma dificuldade, terminam por obter mais vantagens, pois seguem com o grupo e conseguem recuperar algumas habilidades”, enquanto os que são reprovados ficam, por vezes, estagnados e são estigmatizados. Condição que nos leva a concluir que reprovação em si, sem uma proposta de recuperação do processo que a determinou, não contribui e nem determina um melhor desempenho. Situação que se exemplifica pelos dados anteriores à adoção do ensino em ciclos (ano de 2000 quando o modelo era seriado).

Como questionamos na hipótese que formulamos para referendar o estudo, a democratização do ensino requer a garantia da aprendizagem real de todos os estudantes. Se essa condição esteve, de alguma forma comprometida, precisamos admitir que também ficou comprometida a política democratização da educação.

Compreendemos que a gestão democrática do ensino não se resume às medidas de participação na gestão da escola. Essa condição é importante, mas a questão é muito mais ampla. Exige um movimento articulado e comprometido de todos os atores do processo educativo na elaboração e execução da proposta pedagógica da escola (e da rede de ensino) com foco nas diretrizes pautadas. Diretrizes cujo resultado final é o sucesso de todo o processo, o que implica, inegavelmente, na qualidade da aprendizagem. Se a aprendizagem não foi, democraticamente oportunizada a todos os estudantes, o ensino não foi democratizado, embora tenha havido mecanismos de democratização da escola. Isso porque a democratização do ensino implica no acesso ao conhecimento, aos bens culturais produzidos, à garantia de uma política de educação de qualidade e equidade para todos.

No que concerne à melhoria da qualidade do ensino, quando organizado em Ciclos de Aprendizagem, os dados revelados pelas estatísticas educacionais (IDEB e SAEB) ainda

são singelos, não conseguindo traduzir uma relação significativa entre esses resultados e estratégias de enfrentamento do problema do baixo desempenho acadêmico, isso por serem, em sua maioria, dados numéricos. Ponderamos que uma educação, que se assenta numa proposta de “qualidade social”, não pode ser mensurada, meramente, por números e índices quantitativos. Há que se estudar e estruturar formas mais legítimas e adequadas aos princípios e fundamentos de novos paradigmas como o ensino em ciclos plurianuais.

Acreditamos, como também alertam alguns autores, que não é simplesmente suprimindo a reprovação, minimizando o currículo ou trabalhando-o com foco em metas, puramente quantitativas, que estaremos garantindo o desenvolvimento do potencial integral dos estudantes, seja no âmbito individual ou coletivo. Também não representa a forma justa e ideal que poderia possibilitar a preparação para o exercício da cidadania, garantindo a todos condições de igualdade para participação na vida social, política e econômica do país.

O ensino em ciclos é uma proposta defendida por grandes estudiosos, diante do baixo desempenho da escola seriada que é a forma dominante de organização do ensino no Brasil, seja nas redes pública ou privada. Daí que, embora os dados sobre a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes pareçam incipientes, é visível a melhoria dos índices de rendimento escolar, consequência do aumento da aprovação e considerável redução das taxas de abandono e de distorção idade/série/ano de escolaridade.

A melhoria desses índices, no período de pouco mais de uma década, de forma gradual e consistente, mostra a possibilidade do ensino ciclado como alternativa para a democratização com a consequente melhoria da qualidade do ensino. Alternativa que se impõe ao compararmos os dados apresentados no início do estudo (ano 2000), traduzindo a situação da RMER em quase um século do modelo seriado, com os dados conquistados em 2013 a partir da experiência do ensino em Ciclos de Aprendizagem (2001 a 2013), mesmo com as limitações e dissonâncias aqui comentadas.

Considerando avanços, retrocessos e estagnações, a educação no Brasil, e no Recife, ainda tem um longo caminho a percorrer na perspectiva de uma educação “para todos” com equidade e qualidade social. São prementes os desafios para atender as demandas que se apresentam e, nesse contexto, a sociedade civil precisa atuar como protagonista das mudanças necessárias, ter maior participação na definição das políticas públicas de educação, em especial, a categoria dos professores.

Essas questões merecem ser discutidas, pois revelam contradições, divergências que, de alguma forma, devem ter influenciado na prática da escola e, em consequência, no

resultado da aprendizagem. Resultado que, por sua vez, permeou interpretações diversas sobre a experiência do ensino em ciclos. Sobre esta questão, Perrenoud (s.d.) adverte: “os ciclos não resolvem o problema da escolarização para todos nem o da qualificação dos professores ou ainda o das infraestruturas”.

O pensamento de Perrenoud indica a necessidade de aprofundamento sobre a proposta do ensino ciclado, seus princípios e fundamentos (políticos, pedagógicos, filosóficos, sociológicos e antropológicos), assim como qualquer outra proposta que venha a se colocar como substituta do ensino seriado. São conhecimentos e valores que precisam ser discutidos e fomentados, essencialmente, nos cursos de formação de professores. Romper com um modelo secular de educação exige mudanças nos cursos de licenciatura e na cultura da sociedade. Sem o conhecimento necessário, sem convencimento e adesão de todos os envolvidos, especialmente, dos professores, as possibilidades de êxito são mínimas. São questões que se sobrepõem e sugerem um movimento essencial a todo processo de (des)construção. São exigências importantes para algo novo, que se persegue, diante do velho que persiste. Experiências diversas vividas e/ou sugeridas, mas que requerem ações organizadas e desenvolvidas coletivamente.

Observamos que a alternância de modelos de organização do ensino, na RMER, se deu sem maiores discussões, protestos ou resistência da categoria. Se não houve resistência dos professores na extinção da organização do ensino em ciclos de aprendizagem, depois de uma década de vivência dessa experiência, tampouco houve, ao menos de forma organizada e declarada, um movimento de resistência em relação à estruturação do ensino em ciclos quando da sua implantação. Isso nos leva a deduzir que, se não houve resistência diante da substituição de um modelo, com quase um século de prática (sistema seriado), não é de estranhar a suposta “inércia” diante da destituição de um modelo com pouco mais de uma década de vigência (sistema ciclado).

Poderíamos acreditar que essa situação foi decorrente da inexistência de uma cultura de participação nas definições da política educacional da rede de ensino? Se assim foi, como esse possível “desinteresse” com a questão em tela, pode ter repercutido na postura pedagógica dos professores, diante de suas concepções teórico-metodológicas? Como essa “pretensa” despreocupação, pode contribuir para que em, praticamente, toda alternância de governo, haja mudanças na política educacional, a ponto dos gestores mudarem o uniforme dos estudantes, os materiais escolares e, até mesmo, a cor dos prédios das escolas?

Colocamos estes questionamentos, pois de acordo com as ideias de Freitas (2006) “os ciclos não devem ser implantados como política pública que determine em massa sua adoção” (p. 70). O autor exalta a importância do esclarecimento e da adesão dos pais e professores (especialmente os professores) para o êxito da proposta, algo não observado quando da implantação dos ciclos na RMER. Portanto, alvo de muitas críticas e condição propícia para o retorno ao regime seriado. Para Freitas, “o caminho mais frutífero será o do convencimento por indução, a partir de experiências bem sucedidas apoiadas pelos governos, envolvendo pais e professores no processo” (2006, p.70).

Como fizemos questão de pontuar anteriormente, o enfrentamento aos problemas históricos da educação brasileira não pode estar condicionado, unicamente, às mudanças na estrutura organizacional do ensino (séries anuais ou ciclos plurianuais...), mas a um conjunto de ações e políticas que se complementam para dar suporte à proposta pedagógica da rede de ensino. São ações referentes não apenas ao modelo implantado em determinado momento, mas políticas implementadas na educação brasileira, atentando para as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais desencadeadas ao longo da nossa história.

São conquistas e avanços que permanecem e se acumulam propiciando melhores condições de acesso e permanência para os estudantes; melhor competência técnica dos profissionais; maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas; estrutura material e referências teórico-metodológicas mais adequadas à diversidade; entre tantos outros que, quando analisados no contexto histórico, adquirem um impacto inegável ao processo de democratização da educação.

Um fator que não pode ser menosprezado se refere à formação do professor. Tanto a formação inicial, diante da política de acesso (concurso de provas e títulos), exigindo formação em nível superior (LDB 9394/96), quanto a formação continuada que, mesmo com suas limitações e contradições, tem sido impulsionada por propostas cada vez mais regulares e inovadoras, além do investimento na continuidade da formação acadêmica com cursos de pós-graduação, também valorizados para ascensão no PCCR.

Paulo Freire faz questão de ressaltar em seus escritos que somos seres inacabados, em constante desenvolvimento. Por isso, acreditamos que as conquistas, as aprendizagens (conceitos, ideias e concepções...) do período do ensino em ciclos, apesar da persistência da cultura da seriação, certamente foram incorporadas à prática dos profissionais. Independente da forma de organização do ensino, das interrupções ou descontinuidade das políticas e ações governamentais, irão permanecer como parte do fazer autônomo do educador.

As demandas da atualidade, somadas à crescente evolução científica e tecnológica, exigem cada vez mais criticidade, criatividade e responsabilidade social. Um desafio às escolas para formação de homens e mulheres, críticos e criativos, capazes de resolver problemas criando soluções próprias e responsáveis com o outro e consigo próprio.

Nessa perspectiva, podemos deduzir que a proposta ciclada representou uma possibilidade de políticas de ensino mais inclusivas e democráticas, fundamentadas em concepções teórico-metodológicas de base socioconstrutivista. Uma educação mais alinhada aos reais interesses e necessidades dos estudantes das classes populares, como sempre defendeu Paulo Freire: uma educação na perspectiva crítico-emancipatória.

Uma análise da escola básica brasileira em termos de atendimento e de desempenho dos alunos nas avaliações externas permite ver o contorno do mapa educacional, porém não necessariamente a complexidade das práticas que produzem tal realidade. Pois, se por um lado pode-se falar numa escola brasileira de educação básica com características gerais que se apresentam ao conjunto das escolas públicas, por outro, cada rede de ensino compõe-se de particularidades que não são menos importantes para compreender as dinâmicas do processo educacional (JACOMINI, 2009. p.559).

Concordamos com Jacomin (2009) e arriscamos dizer que, não apenas a rede de ensino, mas cada unidade escolar, ainda que faça parte da mesma rede de ensino, tem suas particularidades decorrentes do espaço sociocultural no qual está inserida.

Ademais, pelo que comprovamos neste estudo, a política de ensino estruturada em Ciclos de Aprendizagem, se garantida a infraestrutura adequada (material e humana) e o necessário esclarecimento e envolvimento dos professores, pode propiciar o sucesso de equiparar a melhoria dos índices de rendimento escolar (já conquistados) à melhoria dos índices de desempenho acadêmico (ainda desejados).

Para isso, defendemos que é preciso garantir a adesão dos professores à política pedagógica do sistema de ensino. Adesão que requer comprometimento, envolvimento, entusiasmo, não mera aceitação, acomodação. Neste aspecto, ousamos inferir que, embora os descompassos, as contradições e limitações observadas neste estudo, o que menos contribuiu para o sucesso da proposta foi o desconhecimento que não permitiu um salto qualitativo, não permitiu romper as amarras da velha proposta, mesmo com todos os estudos e dados estatísticos que atestam a ineficiência do sistema seriado.

Se “educar é um ato de amor” como afirmou Paulo Freire, os professores precisam estar amando, precisam estar apaixonados pela proposta pedagógica. Não dá para amar o que não se conhece em profundidade. Mas devemos persistir na utopia de construir a escola pública de qualidade que desejamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Denise Regina da Costa. **O estado do conhecimento sobre progressão escolar e ciclos de aprendizagem:** contribuições do legado freireano. Revista e-Curriculum. São Paulo, v.14, n.01, p. 108 – 126 jan./mar.2016 e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

ALAVARSE. Ocimar Munhoz. **A organização do ensino fundamental em ciclos:** algumas questões. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xsbxJzBMfXVxYd5mT3S85Md/?format=pdf&lang=pt>

ALVES, Fátima. **Organização do Ensino Fundamental em Ciclos: contextos e desafios** 123 disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1519/1368>

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil.** Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. file:///C:/Users/Suporte/Downloads/eder,+1459%20(4).pdf.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2000.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **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

BARRETTO, E.S.S.; MITRULIS, E. **Trajatória e Desafios dos Ciclos Escolares no Brasil.** Revista Estudos Avançados, São Paulo: IEA/USP, v.15, n. 32, p.105-142, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/K6mBgJwFvzgyhHkNrBbPfNF/?lang=pt&format=pdf>

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm]. Acesso em: 13 de maio de 2023

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm]. Acesso em 13 de maio de 2023

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília DF:

_____. **Conheça a história da educação brasileira.** Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília DF, 2000/2021

_____. **Manifesto dos Pioneiros da Educação**. Brasília DF: INEP. Disponível em: download/70anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf

_____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 11/2010**. Brasília DF: MEC/CME/CEB, 10

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. MEC. Lei 13.0005/2014. Brasília DF: MEC, 2014. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/>

_____. **Rendimento Escolar da Rede Municipal do Recife**. Brasília DF: INEP/IDEB Disponível em: <https://www.redesocialdecidades.org.br/br/PE/recife/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-ideb-rede-municipal-de-5a-a-8a-serie>

MEC. 2017. Disponível em: [www://basenacionalcomum.mec.gov.br/MEC/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site_230823_](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/MEC/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site_230823_)

_____. República Federativa do Brasil. Legislação Federal. Portal da Legislação. **Leis Federais**. Brasília. DF. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/www.google.com/search?q=leis+federais+site+oficial&oq=&aqs=chrome.0.69i59i450l8.6738j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

_____, **INEP/IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

_____. **Rendimento Escolar da Rede Municipal do Recife**. Brasília DF: INEP/MEC/Censo Escolar. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2611606-recife/taxas-rendimento>

_____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília DF: INEP/MEC Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

_____, **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacaocontinuada-223369541/1743>

_____. **Panoramas da Educação Básica - Recife (PE)**. Brasília DF: Todos Pela Educação. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/posts/520.pdf?1137160365

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. **Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial**. Revista Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista, BA, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007. Disponível em: . Acesso em: 16 set. 2016.

COELHO, Juliana Maria Lima; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. As práticas de ensino da leitura e escrita dos professores que participaram do Ciclo de Alfabetização (1986-1988) da Secretaria de Educação da Cidade do Recife: Algumas reflexões. **Anais**. V Seminário sobre Letramento e Alfabetização. Universidade Federal de Pernambuco, [2009].

Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss07_08.pdf

CRUZ, M.C.S. **Práticas de Alfabetização no 1º Ciclo do Ensino Fundamental: O que os alunos aprendem?** Prefeitura da Cidade do Recife- SEEL, GT-10: Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/gt10-4849--int.pdf

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências. **Pro-Posições** |v. 25, n. 3 (75) | p. 103-121 | set./dez. 2014. pp 103 – 122. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pp/a/DstDxKRdPqn98qwyMxLYn5p/?lang=pt>

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**, São Paulo: Moderna, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2022ed.82

GHIRALDELLI, Paulo. **Não há educação neutra – A frase de Paulo Freire**. 18/09/2021. Disponível em: <https://ghiraldelli.online/2021/09/18/nao-ha-educacao-neutra-a-frase-de-paulo-freire/>

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos**. São Paulo, s.d. Artigo Ciclo aprovar sem reprovar.pdf. Disponível em: <file:///D:/DISSERTA%C3%87%C3%83O/BIBLIOGRAFIA.%20Projeto%20Ciclo%20x%20S%C3%A9rie/Artigos/Artigo%20Ciclo%20aprovar%20sem%20reprovar.pdf>

KNOBLAUCH, Adriane. **Ciclos de Aprendizagem e Avaliação de Alunos: o que a prática escolar nos revela**. São Paulo: JM Editora, 2004

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem- 17. Ed.** - São Paulo: Cortez. 2005

_____, **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar**. Entrevista concedida à Aprender a Fazer, publicada em IP – Impressão Pedagógica, Curitiba, PR: Editora Gráfica Expoente, nº 36, 2004, p. 4-6. (Website:www.luckesi.com.br)

MACÊDO, Sandra S. R. de. **Elaboração E Implementação da Política de Formação para os Servidores da Educação do Município do Recife/PE**: considerações deste percurso. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação de Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/ MG.2016.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Ed.Cortez, 2007

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

MAINARDES, Jefferson. **A Escola em Ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson.; STREMEL, Silvana. **Avaliação da Aprendizagem no Contexto dos Ciclos: Reflexões Sobre Seus Elementos Essenciais**. Imagens da Educação, v. 1, n. 3, p. 53-64, 2011. Dissertação. Ciclos e Avaliação da aprendizagem. pdf.

MARCHESI, Álvaro / Carlos Hernández Gil & Colaboradores. **Fracasso Escolar, Uma Perspectiva Multicultural**, Porto Alegre: Editora Artmed, 2004

MINAYO, Maria Cecília de Souza(ORG.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ. Ed. Vozes, 2001

NASCIMENTO, Rozana F. **A Prática Avaliativa no Contexto do Ensino Organizado em Ciclos de Aprendizagem: ações e contradições**. Monografia (Especialização em Psicopedagogia). Faculdade Frassinetti do Recife. Recife, 2012.

NASCIMENTO, Rozana F. **A Política de Educação Inclusiva no contexto da Rede Municipal de Ensino do Recife**. Monografia (Especialização em Educação em Direitos Humanos). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**, Porto Alegre: Editora Artmed, Porto Alegre: Artmed,2004

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências Para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens: entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999 (entrevista 0108.asp)

PERRENOUD, Philippe. **Entrevista em 14/05/2012**. Disponível em: <http://projetoeducacional2012.blogspot.com/2012/05/biografia-de-philippe-perrenoud.html>

PINTO, Márcio Alexandre da S. **Evolução do Direito Constitucional da Cidadania Brasileira**. 2016. Disponível em <https://seer.ufu.br/file:///C:/Users/Suporte/Downloads/admin,+Marcio+Alexandre.pdf>. Acesso em 01/05/2023

RAMOS, Priscila da S. **Orçamento Participativo e Trajetória Política de Atores Sociais do Recife**. Dissertação em Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abram Salvador: FLACSO/FPA. Salvador 2021.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Sistemática de Atendimento às Necessidades Básicas de Aprendizagem dos Estudantes**. Recife, 1994. Cadernos de Educação, v. 5.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 002/2001**. Os ciclos de Aprendizagem e a Organização Escolar. Recife: Secretaria de Educação, 2001a. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/pr/seceducacao/midia/PARTE14.PDF>

_____. Prefeitura da Cidade. **Lei Municipal Nº 16.768/2002**. Criação do Sistema Municipal do Ensino do Recife. Recife: Secretaria de Educação, 2002a. Disponível em: <http://www.legiscidade.recife.pe.gov.br/lei/16768/#:~:text=O%20Sistema%20Municipal%20de%20Ensino%20do%20Recife%20%2D%20SMER>

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife: construindo competências**. Versão preliminar. Recife, Secretaria de Educação/PCR: 2002b.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. **Tempos de Aprendizagem: Identidade Cidadã e Organização da Educação Escolar em Ciclos**. Série Educação, v. 03. Recife, Ed. Universitária, 2003a,.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. **O processo avaliativo nos ciclos: espaços ampliados de aprendizagem e progressão continuada** (Orientações para o processo avaliativo na organização da aprendizagem em ciclos). Recife, 2003b.

_____. Secretaria de Educação Esporte e Lazer. **Sistematização da Avaliação dos Ciclos nas Escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife**: julho de 2005. Recife: 2005c. Mimeografado.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. **Plano Municipal de Educação: Retrospectiva, bases legais**. Recife, 2005b.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. **Acompanhamento e Avaliação Educacionais: uma nova possibilidade de organização**. Recife, 2008a. Cadernos da Educação Municipal, v.1.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer **Ciclos de Aprendizagem: as escolas reafirmam a inclusão de todos**. Recife: 2008b Mimeografado

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. **Instrução Normativa nº 01/2011**. Recife, SEEL: 2011.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. **Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife: Fundamentos Teórico- Metodológicos**. Recife, SEEL/PCR: 2014.

_____. Prefeitura da Cidade do Recife. **Informações Socioeconômicas: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Recife: 1991, 2000, 2010**. Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/pagina/informacoes-socioeconomicas>

_____, **Plano Plurianual Recife – 2002-2005**. Recife Cidade Sustentável. Lei 16.687/2001. Recife, 2001b. Disponível em: http://transparencia.recife.pe.gov.br/uploads/pdf/ppa_2002-2005.pdf

_____, **Plano Plurianual do Recife – PPA 2006 – 2009**. Recife, **2005a**. Disponível em: <http://transparencia.recife.pe.gov.br/uploads/pdf/ppa.2006-2009.pdf>

_____. **Plano Plurianual Recife – PPA 2010 - 2013**. Recife, 2009. Disponível em http://www.recife.pe.gov.br/pr/secfinancas/planoplurianual/revisao2011/VALORES_EIXOS_ESTRATEGICOS_DO_GOVERNO_E_DIRETRIZES_SETORIAIS.pdf

_____. Prefeitura do Recife. **Bolsa Escola Municipal**. Bolsa escola beneficia mais 84 famílias. Recife, 29/06/2011. Seção Cultura. Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/29/06/2011/bolsa-escola-municipal-beneficia-mais-84-familias-do-recife>

REZENDE, Antônio P. **Educação escolar: vivendo e convivendo na cidade**. In.: **Tempos de Aprendizagem: Identidade Cidadã e Organização da Educação Escolar em Ciclos**. Prefeitura do Recife, Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, **2003a**, Série Educação, v. 03.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SESC/CEBRAP. **Métodos Qualitativos de Pesquisa: bloco qualitativo**. São Paulo. 2016

SILVA, Francisco de Assis Cruz. **O negro no sistema educacional brasileiro na perspectiva da lei 10.639/03: O ensino da História e Cultura Afro Brasileiro**, 2021, Disponível em: https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1628540625_ARQUIVO_c34b2817f1f2048f2cbe36482c766a05.pdf


SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. **Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759)**. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/inter/a/tGGWx3Dp58Sx3FmY8trzGyR/?format=pdf&lang=pt>

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. Campinas, **Cad. Cedes**, v.29, n.78, p.216-226, mai/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/>

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papyrus, 1996.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER N° 02/2001 CICLOS DE APRENDIZAGEM E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR


**PREFEITURA DA
CIDADE DO RECIFE**
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CICLOS DE APRENDIZAGEM E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR


INTERESSADA : Diretoria Geral de Ensino - SE
RELATORAS : Conselheira Maria Geisa Andrade e Tercina Lustosa
ASSUNTO : Ciclos de Aprendizagem e a Organização Escolar
PROCESSO N.º: 05/2001
PARECER N.º: 02/2001

I. RELATÓRIO

O processo n.º 05/2001 origina-se do Ofício Circular N.º 05 / 2001, do Gabinete da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, constando de proposta de regulamentação do Ciclo de Aprendizagem e da Organização Escolar das escolas da Rede Municipal de Ensino. O documento em análise teve a preocupação de mostrar, além de aspectos legais que justificam a extensão do período obrigatório de escolarização, uma fundamentação teórica que vê nos ciclos uma alternativa concreta de rompimento com o processo linear da educação escolar. São destacados, além da teoria da aprendizagem de base construtivista e sócio-interacionista, a vontade política de reestruturar ou mesmo romper com um modelo de seriação que, historicamente, responde pelos altos índices de exclusão, configurando-se a cultura da repetência. Para o documento, a seriação valoriza os princípios educativos da transmissão, fragmentação e estatização do conhecimento, provoca a homogeneização e rejeita as diferenças culturais e pessoais.

Nesse sentido, os ciclos de aprendizagem são colocados como oportunistas da articulação entre os saberes diversos que, de forma não estática, proporcionam a reflexão e a construção do conhecimento entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. O documento em pauta reflete ainda sobre as reais possibilidades de reconstruções pessoais do aprendente, procedimento que estimula a compreensão de mundo, através da organização do saber e da transformação da realidade.

Em relação ao educador, a organização em ciclos pode vir a proporcionar, de forma mais produtiva, estímulos à recriação da dimensão docente, sobretudo quando o professor considerar a necessidade de ressignificar o papel da escola. Historicamente, a escola pode ser vista como um dos agentes que contribuíram para a criação e permanência de encaminhamentos que resultaram na desqualificação da prática educativa. A prática excludente não considera o saber prévio do aluno e suas formas de criação pessoal como importantes para o processo de sedução que incentiva a busca pelo conhecimento.





**PREFEITURA DA
CIDADE DO RECIFE**

CUNSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Na perspectiva da criação e organização de um novo estado e uma nova ordem na educação, comprometidos com a democracia, a proposta de ciclos de aprendizagem coloca o currículo como o caminho concreto da produção do conhecimento, entendido como movimento processual, não estanque, vivenciado de forma dialógica, onde o professor exerce o papel de mediador das práticas a serem criadas. Nesse sentido, o currículo deve considerar as diferenças e os momentos de aprendizagem específicos de cada aluno, pois "nem todos os alunos aprendem tudo, nem ao mesmo tempo e nem da mesma forma".

No texto analisado são apresentados argumentos e esboçadas trilhas, que apontam para uma trajetória bem-sucedida na implantação dos ciclos, visto que: a) o ciclo favorece ao aprendiz o exercício do seu direito a uma educação de qualidade e à construção de seu próprio processo de aprendizagem; b) a proposta está diretamente articulada a um programa de formação continuada de educadores, que tem como perspectiva proporcionar uma revisão constante de práticas arraigadas, que fazem da escola um local de exercício do autoritarismo, da negação das oportunidades, onde a avaliação constitui-se em instrumento de poder, porque punitiva, quando valoriza os pontos, as médias, a prova.

Recriar as concepções de avaliação e construir o processo de como os alunos aprendem, como poderiam aprender e porque não aprendem, reflexões estas realizadas necessariamente em bases científicas, é o caminho para a diferença.

Entretanto, séries e ciclos podem não apresentar diferenças nos resultados educacionais, se permanecer a mesma forma de produzir, avaliar e tratar o conhecimento. Para que as mudanças desejadas se concretizem, alguns pressupostos precisam ser assegurados. Assim, a implantação dos ciclos, tão precisamente afirmada e justificada no documento, acontecerá com a participação efetiva do professor. No contexto da educação continuada, o período e as estratégias de formação do professor para o exercício profissional deverão estar visíveis no planejamento, de modo a assegurar a superação de formas convencionais de aperfeiçoamento. Por sua vez, é importante que o plano de trabalho privilegie a discussão da proposta pedagógica, do currículo e de formas de avaliação que garantam efetivamente a inserção, com qualidade, de todas as crianças no processo educacional, sem mecanismos de reprovação.

As mudanças do paradigma da avaliação, à luz da LDB, abrangerão as dimensões institucional, docente e discente, incluída aí a avaliação continuada da própria implantação da proposta. No que tange às competências docentes e discentes, a avaliação verificará os efeitos de qualidade e quantidade das intervenções provocadas pelo ciclo.

Além disso, é preciso abrir, garantir os canais de participação e fazer valer uma prática que coloca a educação a serviço das camadas menos favorecidas da população, contribuindo para consolidar o estado democrático. Os conselhos escolares poderão se fortalecer enquanto instância participativa por excelência nos encaminhamentos de todas as questões que certamente surgirão na implantação desta nova estratégia de estrutura da organização do ensino fundamental. O fortalecimento das formas de participação já criadas e o incentivo ao surgimento de novas estratégias certamente irão enriquecer as diversas alternativas que estão postas à construção de uma escola de qualidade para todos.

PARECER DAS RELATORAS

A proposta contempla a concepção teórica dos ciclos de aprendizagem, cujo desdobramento é bastante coerente com seus princípios e finalidades. Os futuros instrumentos normativos, bem como os operacionais e de avaliação, em consonância com a proposta, certamente propiciarão a aproximação entre a teoria e a prática. Diante do exposto, as relatoras votam no sentido de que seja aprovado o texto "Os ciclos de aprendizagem e a organização escolar".

A Câmara de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Conselho Municipal de Educação acompanha o voto das relatoras e encaminha o presente parecer à homologação do plenário.

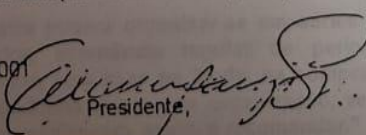
Sala de Sessões, 04.12.2001

Elizabeth Marcuschi
Paulo de Jesus
Luiz Henrique
Tercina Maria
Ednar Cavalcanti
Carlos Antônio Dantas

DECISÃO DO PLENÁRIO

O plenário do Conselho Municipal de Educação decide homologar o presente parecer nos termos do voto das relatoras

Sala das Sessões Plenárias, 04/12/2001


Presidente,

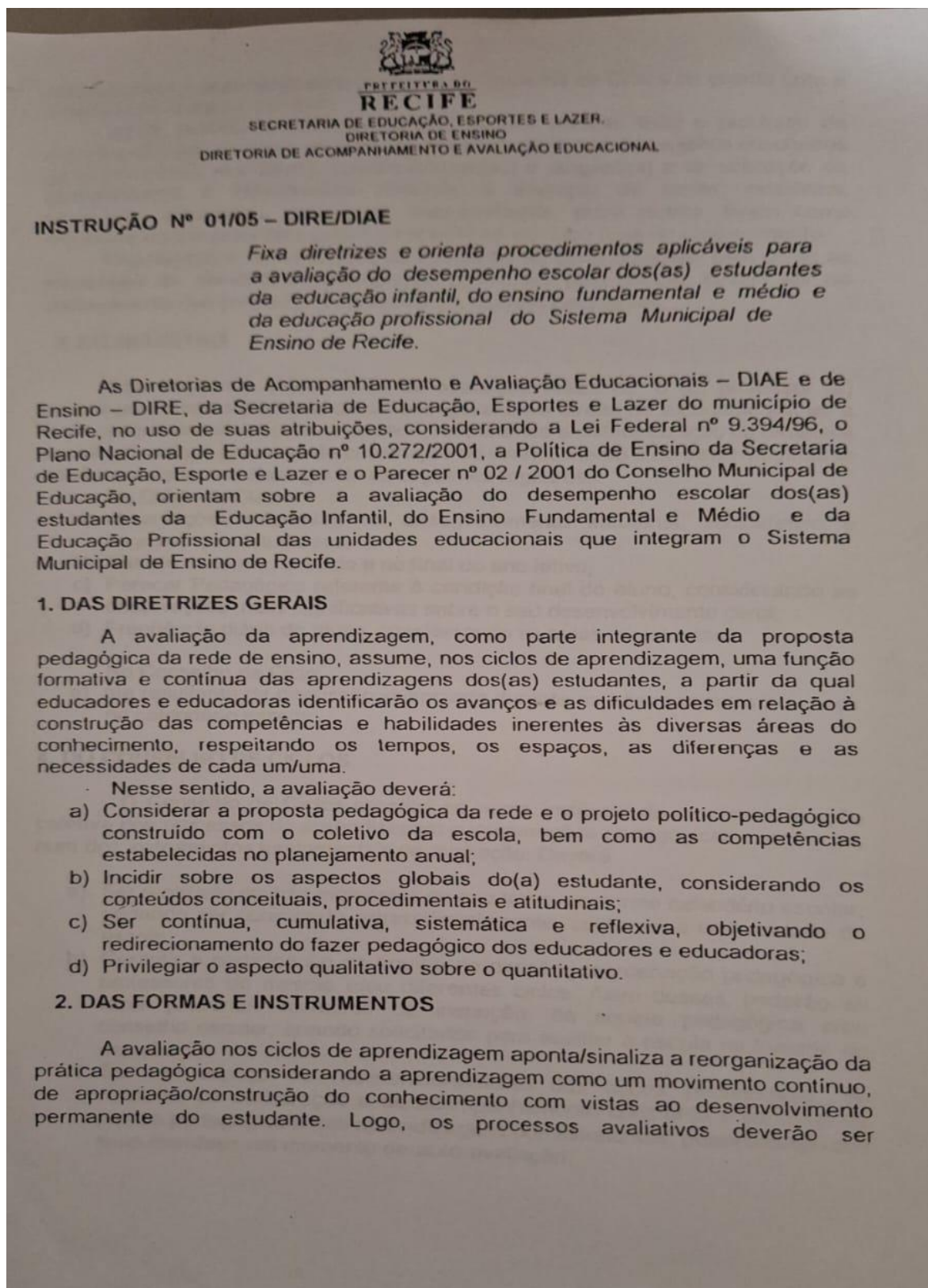
a) Odilon de Araújo Sá Cavalcanti de Albuquerque

Av. Martin Luther King, 925/4º andar.

C.E.P. 50080-090 Recife-PE

Fone (PABX) 424.3166. (FAX) 224.0159

ANEXO B – INSTRUÇÃO NORMATIVA 01/2005



diversificados e orientados pelo professor e Conselho de Ciclos de acordo com a Proposta Pedagógica da Rede.

Neste sentido, a avaliação deverá ocorrer durante todo o processo de ensino e de aprendizagem, através das práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos (professores(as), estudantes, coordenadores(as) e dirigentes) e da utilização de procedimentos e instrumentos diversos, a exemplo de testes, relatórios, pesquisas, entrevistas, seminários, auto-avaliação, entre outros, tendo como referência as competências gerais e específicas de cada área do conhecimento.

O processo e os resultados da avaliação da aprendizagem, bem como as estratégias de atendimento pedagógico oferecidas pela escola, devem ser do conhecimento dos pais e/ou responsáveis e dos(as) estudantes.

3. DO REGISTRO

Com base nos instrumentos de avaliação utilizados, o (a) professor (a) deverá preencher o diário de classe assegurando o direito do estudante em ter a sua trajetória de vida escolar registrada, respeitando a sistematização da dinâmica de sala de aula, o processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento do aluno e da turma, abrangendo os seguintes registros:

No Diário de Classe:

- a) observações referentes ao desenvolvimento atitudinal, socioafetivo e cognitivo dos estudantes;
- b) Retrato da turma no início e no final do ano letivo;
- c) Parecer Pedagógico referente à condição final do aluno, considerando as observações mais significativas sobre o seu desenvolvimento geral;
- d) Frequência diária do aluno, considerando as aulas ministradas.

No Conselho de Ciclo:

- a) ata resultante da discussão vivenciada durante os três momentos previstos no calendário escolar.

4. DO CONSELHO DE CICLOS

O Conselho de Ciclos constitui-se numa instância de responsabilização coletiva dos processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas e, como tal, num dos instrumentos fundamentais de avaliação. Deverá:

- a) Ser realizado em três momentos do ano letivo, conforme calendário escolar, podendo ser convocado extraordinariamente, conforme a necessidade da escola;
- b) Garantir a participação da equipe de direção, coordenação pedagógica e professores do mesmo e/ou diferentes ciclos. Além desses, poderão se fazer presentes membros da inspeção, da equipe pedagógica e/ou conselho escolar, quando solicitados para auxiliar a escola na tomada de decisão;
- c) Ser um espaço de redimensionamento das ações pedagógicas, de consulta, de deliberação e de acompanhamento constante e contínuo da prática pedagógica e das aprendizagens dos estudantes, possibilitando aos seus membros um momento de auto-avaliação;

- d) Definir sobre as intervenções pedagógicas necessárias à construção das competências nas diversas etapas de cada ciclo;
- e) Emitir parecer pedagógico sobre reclassificação, retenção e progressão, quando se fizer necessário, de acordo com critérios indicados pelas DIRE e DIAE.

5. DA PROGRESSÃO E RETENÇÃO

Compete à escola, apoiada pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, garantir aos estudantes as condições necessárias para que as competências instituídas para cada ano de ciclo sejam construídas.

Nesse sentido, todos os segmentos que compõem a escola deverão empreender esforços e focalizar suas atenções para o processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que:

a) Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental, conforme Art. 31 da LDBEN nº 9.394/96;

b) No Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional, o aluno progredirá de forma contínua, excetuando a inobservância de frequência mínima de 75% do total de horas letivas para aprovação (800 horas);

c) A retenção relativa à aprendizagem só poderá ocorrer no 3º ano do 1º Ciclo, no caso do aluno que chegou ao final desse ciclo sem demonstrar apropriação do sistema de escrita alfabética e, ainda, no 2º ano do 3º ciclo, nos módulos II e IV de EJA e no 2º ano do Ensino Médio, quando o estudante não tiver construído as competências instituídas para o referido ciclo/ano ou módulo.

6. DA CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO

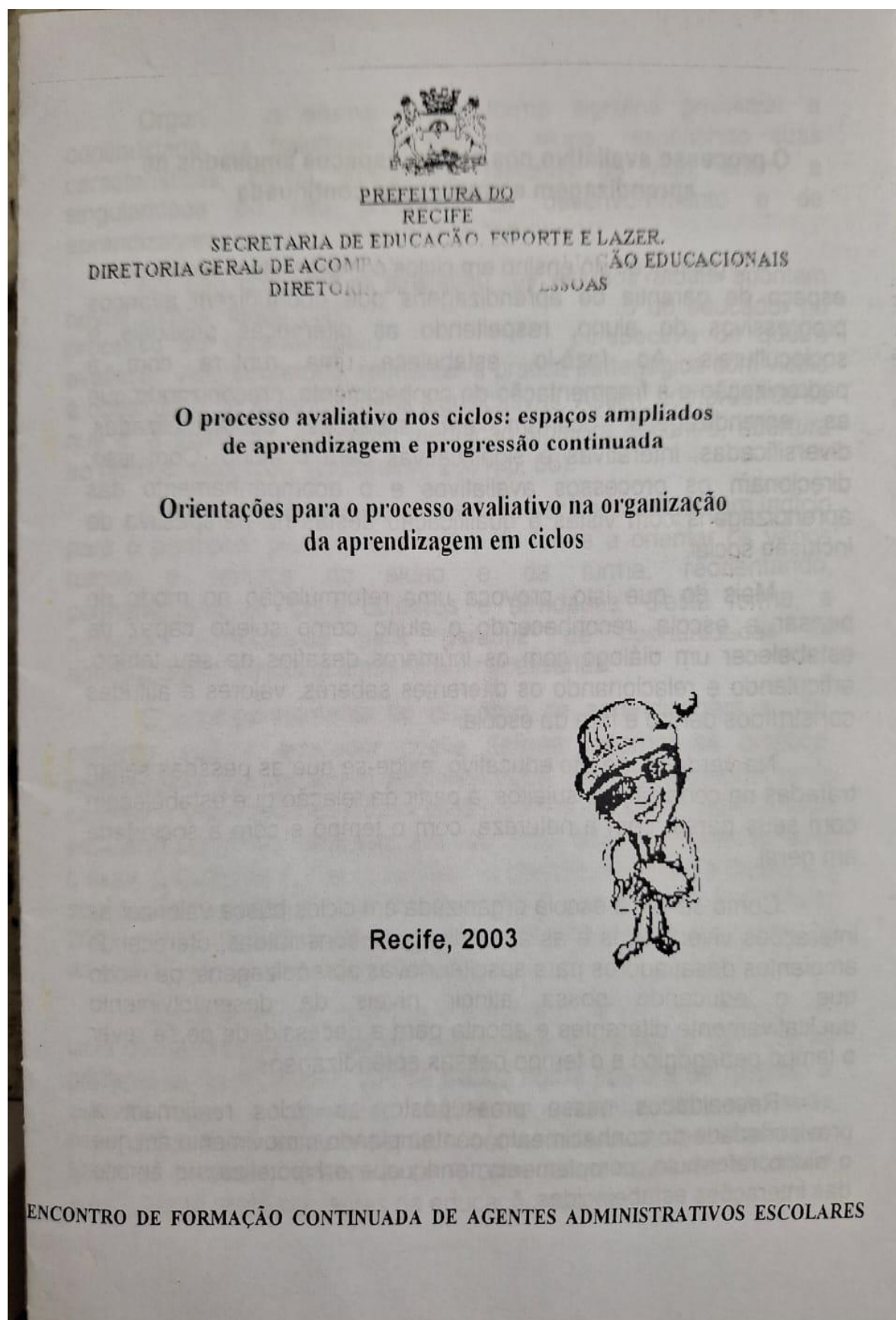
Tendo em vista a autonomia da escola em proceder à classificação e à reclassificação, com vistas à regularização da vida escolar do(a) estudante, a unidade de ensino deverá:

- a) Classificar o(a) estudante que, no ato da matrícula ou em caso excepcional, não tenha como comprovar os estudos anteriores;
- b) Reclassificar o(a) estudante que, ao longo do ano letivo apresente nível de aproveitamento equivalente ou superior ao exigido para conclusão do ano do ciclo em que está matriculado;
- c) Emitir um parecer pedagógico registrando as competências construídas pelo(a) estudante, em todas as áreas do conhecimento, bem como indicando o ano do ciclo que o mesmo estará apto a cursar, tendo como referência as orientações estabelecidas pela DIRE/DIAE.

7. DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Os casos omissos nessa instrução deverão ser encaminhados à Diretoria de Ensino (DIRE) e à Diretoria de Acompanhamento Escolar e Avaliação Educacionais (DIAE) para as providências necessárias.

ANEXO C - O PROCESSO AVALIATIVO NOS CICLOS



O processo avaliativo nos ciclos: espaços ampliados de aprendizagem e progressão continuada

A organização do ensino em ciclos compreende a escola como espaço de garantia de aprendizagens que oportunizem avanços progressivos do aluno, respeitando as diferenças pessoais e socioculturais. Ao fazê-lo, estabelece uma ruptura com a padronização e a fragmentação do conhecimento, preconizando que as aprendizagens ocorram em situações contextualizadas, diversificadas, interativas e significativas para o aluno. Com isso, direcionam os processos avaliativos e o acompanhamento das aprendizagens com vistas à qualificação destas na perspectiva de inclusão social.

Mais do que isto, provoca uma reformulação no modo de pensar a escola, reconhecendo o aluno como sujeito capaz de estabelecer um diálogo com os inúmeros desafios de seu tempo, articulando e relacionando os diferentes saberes, valores e atitudes construídos dentro e fora da escola.

Na verdade, no ato educativo, exige-se que as pessoas sejam tratadas na condição de sujeitos, a partir da relação que estabelecem com seus pares, com a natureza, com o tempo e com a sociedade em geral.

Como se vê, a escola organizada em ciclos busca valorizar as interações vivenciadas e as aprendizagens constituídas, oferecendo ambientes desafiadores para suscitar novas aprendizagens, de modo que o educando possa atingir níveis de desenvolvimento qualitativamente diferentes e aponta para a necessidade de se rever o tempo pedagógico e o tempo dessas aprendizagens.

Respaldados nesse pressuposto, os ciclos reafirmam a provisoriidade do conhecimento, contemplando o movimento em que o aluno reformula, complementa, enriquece e hipotetiza, no âmbito das interações estabelecidas.

Faz-se necessário, então, assegurar uma política de progressão continuada, na qual o aluno tenha o direito de avançar, gradativamente, em seus estudos, cabendo à escola oferecer condições necessárias para que se garanta a sua aprendizagem, ampliando os tempos e os espaços além daqueles oferecidos em sala de aula.

A progressão continuada, na organização do ensino em ciclos, compreende que o aluno avança em seu percurso escolar em razão de ter se apropriado, pela ação da escola, de novas formas de pensar, sentir e agir. Nesse sentido, a progressão do aluno deverá expressar sua aprendizagem efetiva e, para isso, a escola deverá garantir o seu direito de aprender.

Com esse entendimento, a rede municipal do Recife tem proporcionado aos educandos os **Espaços ampliados de aprendizagem**, oportunizando novas e diferenciadas formas de construção de conhecimentos. Estes espaços são destinados àqueles alunos que apresentaram necessidades de aprendizagem e, ainda não conseguiram desenvolver as competências elencadas para cada ciclo. A idéia inicial é que estes sejam de frequência obrigatória para os casos descritos acima e optativos para os demais alunos.

Os **Espaços ampliados de aprendizagem**, assim como as salas de aula, têm caráter investigativo do percurso de construção do conhecimento pelo aluno. Neles, o professor explora diferentes formas de aprender do educando e, assim, reorienta sua prática pedagógica com conteúdos e situações significativas. Constituem-se, assim, em espaços que são complementares às ações pedagógicas da sala de aula, que aguçam o interesse pela descoberta e tornam a aprendizagem um desafio constante.

É importante ressaltar a necessidade de articulação permanente entre o que acontece nesses espaços e o cotidiano do aluno. Neles são reconhecidas e incorporadas às diversas expressões culturais do entorno da escola e de cada indivíduo que dela faz parte, compreendendo os alunos como sujeitos concretos, singulares, expressões de sua cultura.

Deste modo, os **Espaços ampliados de aprendizagem** mostram-se atraentes, mobilizando o interesse do aluno, bem como mantém elevada a sua auto-estima. Promovem novas formas de interação com seus pares e professores, levando-o a descobrir outros modos de se relacionar com os saberes e com as pessoas, vivenciando atividades experimentais, oficinas de arte e de leitura, exposições temporárias, laboratórios, de acordo com o trabalho a ser desenvolvido.

Os profissionais em exercício nesses espaços articulam os registros contidos nos relatórios sobre os alunos, de modo a criar situações de aprendizagem adequadas ao desenvolvimento das competências ainda não constituídas por eles. Esses profissionais são professores da rede, além de estagiários.

Organizados de acordo com a demanda de alunos e necessidades de aprendizagens complementares, esses espaços são instituídos na própria escola, em escolas-pólo por RPA, ou em outros locais a serem definidos, agregando alunos de um conjunto de escolas em dias e horários além dos regulares, quando serão vivenciadas experiências diferentes das cotidianas.

Participam também da construção e acompanhamento desse processo os diversos segmentos da sociedade civil organizada, com vistas a uma maior integração escola-comunidade, na efetiva aprendizagem dos alunos, para uma educação com qualidade social.

Bibliografia

- DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares: sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2001.
- HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- PARO, V.H. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação. *Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*. Recife: Editora Universitária/UFPE. 2003.

Orientações para o processo avaliativo na organização da aprendizagem em ciclos

Entende-se por ciclos de aprendizagem os processos sociais, orientados pelos princípios éticos, nos quais crianças, jovens e adultos, em interação, se constituem como sujeitos e se desenvolvem, num processo de construção do conhecimento e das competências definidas nas práticas sociais, na escola e no seu entorno.

A prática pedagógica em ciclo de aprendizagem será, necessariamente, uma ação que se define coletiva, processual, interdisciplinar e referente às diferentes formas, espaços e tempos de aprendizagem e singularidades de cada aluno.

A organização da aprendizagem em ciclos, definida na política educacional da rede municipal de ensino levará em conta as diretrizes curriculares nacionais, mobilizando as ações necessárias à concretização no cotidiano escolar dos modos de organização dos processos de aprendizagem.

A prática pedagógica em ciclos de aprendizagem a que se refere este documento obedecerá aos princípios orientadores:

- I - o acesso e a permanência de todos na educação básica;
- II - a garantia de apropriação do conhecimento construído e sistematizado historicamente e a produção do conhecimento, num movimento que estabeleça a articulação entre esses aspectos;
- III - o respeito às diferentes dimensões da aprendizagem de cada aluno e a mobilização dos saberes relativos aos valores e aos conhecimentos indispensáveis à constituição da identidade cidadã;
- IV - o atendimento às diferentes formas, tempos e necessidades de aprendizagem dos alunos.

A avaliação é um componente indissociável do processo educativo, que possibilita compartilhar informações contextualizadas sobre as condições de aprendizagem, a qualidade das interações estabelecidas, as possibilidades e os avanços dos alunos ao longo de sua vida escolar.

Ocorrendo de forma contínua e sistemática, a avaliação contribui para uma melhor compreensão das famílias e de todos os setores da escola, a respeito das decisões que deverão ser tomadas para assegurar aos estudantes a constituição das competências gerais e específicas estabelecidas para cada modalidade da educação básica.

Na organização da aprendizagem em ciclos ora adotada, a ação de avaliar é:

I - processual, contínua, cumulativa, priorizando os aspectos qualitativos ;

II - identificadora constante dos permanentes e diversos movimentos das aprendizagens dos alunos;

III - mobilizadora dos processos que possibilitem os avanços na construção do conhecimento, na constituição de competências e no desenvolvimento das habilidades;

IV - definidora dos tempos e das formas de progressão do aluno.

Os processos avaliativos orientados pelos princípios éticos e vivenciados pelos professores e pelo Conselho do Ciclo serão diversificados e terão como referência o elenco de competências gerais e específicas de cada área de conhecimento para cada ciclo.

O Conselho do Ciclo, integrado pela coordenação pedagógica e pelos demais professores do mesmo e/ou de outro ciclo, é uma instância coletiva de avaliação, de planejamento, de consulta e de deliberação sobre a progressão do aluno bem como de

acompanhamento constante e contínua da prática pedagógica e de sua organização.

A progressão do aluno ocorrerá, independentemente da idade e do tempo em que esteja na escola e, para tanto, faz-se necessário que as suas competências sejam avaliadas e registradas pelos professores e pelo Conselho do Ciclo para assegurar, no percurso e de forma continuada, as aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento.

Como procedimento regular e definido de avaliação coletiva, o Conselho de Ciclo realizará momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, evidenciando o processo de aprendizagem e, por meio da análise dos pareceres, caracterizará cada aluno e a turma, permitindo um planejamento que atenda às necessidades, com os devidos redimensionamentos. Cabe à Unidade Escolar e aos Conselhos de Ciclo efetivar a progressão de cada aluno e definir outros momentos considerados necessários ao melhor acompanhamento dos alunos.

A trajetória do desenvolvimento e da aprendizagem individual do aluno e da turma será registrada no Diário de Classe por meio de pareceres emitidos pelos(as) educadores(as), onde serão considerados também os elementos apresentados na auto-avaliação dos estudantes, os quais servirão de base para análise das aprendizagens no Conselho de Ciclo, referentes à avaliação e progressão do aluno.

Aos alunos que não conseguirem desenvolver as competências definidas para cada ciclo, serão disponibilizados os Espaços Ampliados de Aprendizagem.

São Espaços Ampliados de Aprendizagem o conjunto de processos, procedimentos e atividades pedagógicas, complementares às ações da sala de aula regular, destinados a

garantir a constituição das competências definidas para cada ciclo aos alunos que não as atingiram no processo previsto.

Os Espaços Ampliados de Aprendizagem são parte integrante e indissociável da concepção de aprendizagem e de avaliação adotadas no ciclo, respeitando-se os tempos, os espaços e as formas adequados às diferenças e às necessidades de cada aluno, constituindo-se como possibilidades efetivas de interações qualificadas, de apropriação e de produção de conhecimento. Eles funcionarão em horários diferentes aos das aulas regulares numa organização que propicia a permanência da convivência do aluno com sua turma de origem.

Na organização do ensino em ciclos, será observado, além da idade, o desenvolvimento dos alunos nas competências definidas por área de conhecimento.

A educação infantil, não-obrigatória, será constituída por 2 (dois) ciclos, onde serão inseridos os alunos de 0 (zero) a 3 (três) anos, no 1º ciclo, e os alunos de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, no 2º ciclo.

O ensino fundamental, educação obrigatória, constituída por 4 (quatro) ciclos, organizar-se-á, em princípio, a partir dos seguintes critérios:

- a) 1º ciclo, com duração de 3 (três) anos, para os alunos de 6 (seis) a 8 (oito) anos de idade;
- b) 2º ciclo, com duração de 2 (dois) anos, para os alunos de 9 (nove) e 10 (dez) anos de idade;
- c) 3º ciclo, com duração de 2 (dois) anos, para os alunos de 11 (onze) e 12 (doze) anos de idade;
- d) 4º ciclo, com duração de 2 (dois) anos, para os alunos de 13 (treze) e 14 (quatorze) anos de idade.

O ensino fundamental, na modalidade educação de jovens e adultos, constituído por 2 (dois) ciclos, em princípio, a partir dos seguintes critérios:

- a) 1º ciclo, constituído por 3 (três) módulos, com duração de 3 (três) anos;
- b) 2º ciclo, constituído por 2 (dois) módulos, com duração de 2 (dois) anos.

Os alunos procedentes do sistema seriado serão inseridos nos ciclos, considerando as peculiaridades por eles apresentadas quanto:

- a) às competências já construídas;
- b) ao nível de escolaridade, relacionando a série em que estão para o ano do ciclo correspondente;
- c) à idade, com suas características próprias.

A progressão de um ciclo para o outro se dá quando o processo de avaliação identifica que foram efetivamente construídas as competências fundamentais.

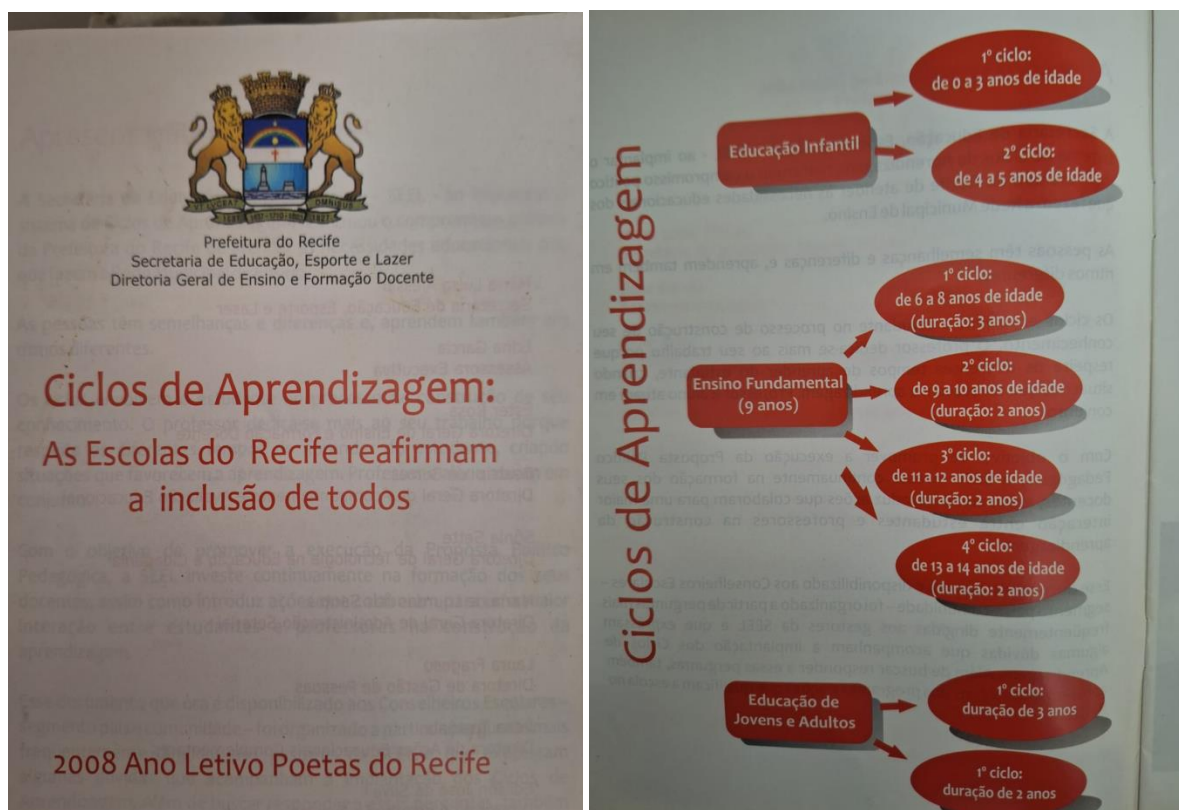
A progressão de um ciclo para o outro, para os alunos que, ao final do último ano de cada ciclo, não constituírem as competências definidas, ocorrerá, também, com a simultaneidade de sua inserção nos Espaços Ampliados de Aprendizagem.

A progressão será deliberada pelo Conselho de Ciclo, com base nas avaliações e pareceres dos professores sobre a construção de competências.

A progressão, tal qual concebida neste documento, é assegurada também aos alunos da educação de jovens e adultos e do ensino médio.

Os casos omissos e não previstos neste documento serão resolvidos pelas instâncias competentes.

ANEXO D – Ciclos de Aprendizagem: as escolas do Recife reafirmam a inclusão de todos



T

João Paulo de Lima e Silva
Prefeito

Luciano Siqueira
Vice-Prefeito

Maria Luiza Aléssio
Secretária de Educação, Esporte e Lazer

Edna Garcia
Assessora Executiva

Ester Rosa
Diretora Geral de Ensino e Formação Docente

Beatriz de Barros
Diretora Geral de Acompanhamento e Avaliação Educacional

Sônia Sette
Diretora Geral de Tecnologia na Educação e Cidadania

Maria de Lourdes dos Santos
Diretora Geral de Administração Setorial

Laura Fragoso
Diretora de Gestão de Pessoas

Edna Teotônia
Diretora de Ações Educacionais Complementares

Edilson José da Silva
Diretor de Alimentação Escolar

Tereza Satto
Diretora de Apoio Social à Educação

Perguntas e Respostas sobre Ciclos de Aprendizagem

Por que trocar séries por ciclos? É questão apenas de mudança de nome?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei nº 9394/96) possibilita a organização da Educação Básica em períodos semestrais, em séries anuais ou em ciclos.

A SEEL preocupada em valorizar as diferentes histórias de vida de seus estudantes e em respeitar o ritmo de aprendizagem deles, escolheu organizar a Rede Municipal de Ensino em ciclos de aprendizagem.

Não é só a idade que influencia na hora de aprender, mas um conjunto de fatores, como as experiências vividas em casa e na comunidade.

Não se trata apenas de trocar o nome série por ciclo, mas sim de compreender que a aprendizagem acontece em diferentes tempos, espaços e formas e, portanto, de respeitar o estudante na construção do seu conhecimento.

Estudantes do Projeto Além das Letras se divertem com os livros

Com os ciclos acabaram as provas? Como é feita a avaliação?

Com os ciclos o professor avalia o estudante todos os dias. Essa avaliação acontece de diferentes formas, isto é, através de desenho, produção de texto individual ou coletivo, apresentação de seminários, trabalho de pesquisa, apresentação de esquetes, prova, construção de maquetes, produção de história em quadrinhos, elaboração de paródias, etc.

O professor cria oportunidades para acompanhar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, ou seja, ele não trata os estudantes como se todos aprendessem ao mesmo tempo e da mesma maneira.

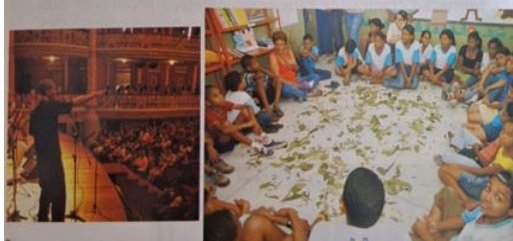
A avaliação serve para o professor identificar os avanços e as dificuldades da turma em relação às competências propostas para serem desenvolvidas e, a partir daí, reorganizar sua prática e, quando necessário, encaminhar o estudante para atendimento específico.

O Conselho de Ciclos é uma reunião que acontece na escola para que de forma coletiva, professores, direção e coordenação pedagógica analisem o desempenho escolar dos estudantes e redirecionem o trabalho dos professores, quando necessário.



Turma do Com-Vida em atividade educativa

Medidas que Consolidam a Aprendizagem Escolar por Ciclos de Aprendizagem



Seleção e lotação de Coordenadores Pedagógicos

O Coordenador pedagógico tem papel fundamental na articulação entre a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife e o Projeto Político Pedagógico da Escola. O Coordenador atua acompanhando e apoiando professores e estudantes nas ações desenvolvidas na unidade escolar, com o objetivo de efetivar o ciclo de aprendizagem. Ele colabora com a integração de todos que fazem a escola.

Formação continuada no cotidiano escolar

A formação continuada tem como objetivo promover aos educadores oportunidades de estudo e reflexão sobre suas atividades na escola.

No processo de formação procura-se assegurar o trabalho com a diversidade e a singularidade que marcam a Rede Municipal de Ensino e, conseqüentemente, a melhoria das atividades desenvolvidas nas salas de aula.



Professores e professoras do Tecendo o Saber participam de Formação Continuada

Alunos com dificuldade de aprendizagem prejudicam o ritmo da turma?

De forma alguma. Com a proposta dos ciclos, cria-se um sentido de cooperação, o que possibilita a associação entre colegas mais e menos experientes para juntos superarem as diferenças e trabalharem na construção da aprendizagem.

O professor incentiva o trabalho coletivo e cria novas formas de ensinar e aprender, respeitando as particularidades de cada um.

As aprendizagens são compartilhadas e é importante que os estudantes encontrem alegria no aprender.

É melhor aprender somente com alunos que estão no mesmo nível de desenvolvimento?

Não. Cada estudante tem sua história de vida e traz para a escola suas experiências sócio-culturais. Essas diferenças individuais e as semelhanças do grupo possibilitam ao professor criar atividades e situações-problema que colaborem para uma maior interação.

Com os ciclos procura-se respeitar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante oferecendo-lhe conteúdos adequados à sua fase de construção do conhecimento.

O aprendizado é uma conquista, que se faz através do respeito, da afetividade, do diálogo entre os estudantes e o professor. É preciso aceitar, respeitar e conviver com as diferenças.

Com os ciclos todos os estudantes são aprovados automaticamente?

Quando o sistema de ciclos de aprendizagem foi adotado na Rede Municipal de Ensino do Recife, muitas pessoas pensaram que os estudantes seriam aprovados automaticamente. Na verdade, com os ciclos os estudantes que não aprenderam o que estava determinado para aquele ano têm a oportunidade de realizá-lo no ano seguinte com mais facilidade.

Os ciclos de aprendizagem respeitam os diferentes tempos para aprender e não excluem o estudante da escola, e sim o convidam para também se responsabilizar pelo seu aprendizado.

O objetivo é que o aluno estude para aprender e não apenas para ser aprovado.

Com a reprovação o aluno não teria mais chances de aprender?

Por muito tempo se acreditou que o fato do aluno reprovado repetir todo o conteúdo estudado no ano seguinte, faria com que ele aprendesse com mais facilidade.

Estudos comprovam que ao ser promovido para o ano seguinte o estudante terá a possibilidade de trabalhar com um tempo maior para pensar, estudar e manter contato com os colegas de sua turma original. Além disso, ele não perde a motivação para aprender e nem carrega a marca da reprovação em sua vida estudantil.

Pais e estudante sentem-se ainda mais responsáveis por esse processo de aprendizagem.

Trabalho coletivo mobiliza estudantes no OP Criança



OP Criança

O Orçamento Participativo da Criança nasceu em 2001 com o objetivo de proporcionar aos estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife, maior espaço de discussão e atuação junto às questões que fazem parte da sua realidade.

Crianças e adolescentes têm a oportunidade de exercer sua cidadania e juntos pensarem a escola e a cidade de forma coletiva.

O OP Criança possibilita aos estudantes desenvolverem o espírito crítico e a responsabilidade social.

MAIS

O MAIS – Movimento de Aprendizagens Interativas – tem como objetivo dar apoio aos estudantes que ainda não atingiram o domínio da leitura e da escrita.

Os integrantes do MAIS (estudantes de Pedagogia e professores da Rede Municipal de Ensino do Recife) dedicam atenção às crianças que necessitam de um acompanhamento pedagógico específico, desenvolvendo um trabalho conjunto com o professor regente e o coordenador pedagógico, para que o estudante aprenda a ler e a escrever com autonomia.

Alfabetramento

O Alfabetramento tem como objetivo atender estudantes de 30 e 40 ciclos de aprendizagem que ainda não desenvolveram as competências esperadas para seu ciclo.

Um estagiário do curso de Pedagogia, sob a orientação de uma professora alfabetizadora, intensifica o trabalho de letramento para que os estudantes acompanhem as atividades da sala de aula.

A assinatura do Projeto de Lei criando o GTERE reuniu representantes do movimento negro e da sociedade civil organizada



GTERÊ

Em janeiro de 2003 foi assinada pelo Presidente da República a Lei nº 10.639. Essa lei foi criada para garantir que o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira fosse feito na rede de ensino de todo o país.

A Prefeitura do Recife sensível às questões que tratam de raça e etnia, criou em março de 2006, o Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais - GTERÊ.

O GTERÊ desenvolve ações que sensibilizam e incentivam os professores da Rede Municipal de Ensino do Recife a realizar atividades que combatam o racismo no ambiente escolar e promovam a igualdade racial.

Em março de 2008, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva assinou a Lei nº 11.465 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena, além da História e da Cultura Afro-Brasileira.

Programa de Animação Cultural

São ações complementares à proposta pedagógica, ou seja, a organização de grupos culturais nas escolas criando oportunidades para que os estudantes vivenciem práticas culturais e artísticas – dança, teatro, capoeira, banda marcial, dentre outros.

FALE – Fórum de Acesso Livre aos Estudantes

Ação que atende aos estudantes das unidades educacionais do 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem com o objetivo de incentivar a liderança juvenil.

Os educadores sociais coordenam os grupos culturais das escolas onde os animadores desenvolvem suas atividades.

Evento no Santa Isabel para mães do Programa Bolsa Escola



Acesso aos Bens Culturais

Além das ações desenvolvidas no interior das escolas, diariamente são garantidos pela

Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, ônibus para 20 unidades de ensino desenvolverem excursões pedagógicas com os estudantes.

Essa ação favorece o acesso aos bens culturais da cidade tais como: Festival de Teatro, Festival de Cinema, Festival de Dança, Janeiro de Grandes Espetáculos.

Também as mães do Bolsa Escola participam de espetáculos no Teatro de Santa Isabel e de excursão pedagógica no barco-escola da Escola Ambiental Águas do Capibaribe.

JUCA – Juventude, Cultura e Arte

Com objetivo de fortalecer o trabalho interdisciplinar, mensalmente acontecem oficinas sobre meio-ambiente, relações étnico-raciais, sexualidade etc. com estudantes das 35 escolas de 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem, quando os professores se ausentam para a sua formação continuada.

As oficinas contam com a colaboração dos educadores do COM-VIDA, do GTOS, do Cantando História, da CTTU entre outros.

Qualificação dos Espaços da Biblioteca e Seleção de professores de Biblioteca e Mediadores de Leitura

O Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores é mais uma ação que visa fortalecer a aprendizagem por ciclos.

O Programa consiste em implantar salas de leitura e bibliotecas nas escolas, renovar e ampliar o acesso a livros e práticas de leitura e incentivar a produção autoral de estudantes e professores.

Essas ações têm como articuladores os professores de biblioteca e também os mediadores de leitura, que são estagiários universitários, que atuam nas escolas de terça a sexta-feira.



Professora de biblioteca conduz crianças em viagem literária