

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE
ARARAQUARA - 2001 A 2005**

ROSANA CRISTINA CARVALHO FRAIZ

SÃO CARLOS
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE
ARARAQUARA - 2001 A 2005**

ROSANA CRISTINA CARVALHO FRAIZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Aparecida Barco Soler Huet

SÃO CARLOS
2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F812oe

Fraiz, Rosana Cristina Carvalho.

A organização escolar em ciclos na rede municipal de Araraquara - 2001 a 2005 / Rosana Cristina Carvalho Fraiz. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

134 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Escolas – organização e administração. 2. Ciclos. 3. Reforma do ensino. I. Título.

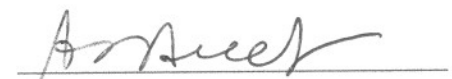
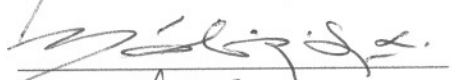
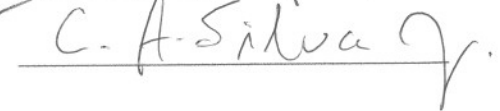
CDD: 371 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Aparecida Barco Soler Huet

Profª Drª Maria Cecília Luiz

Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Junior

*Mudar é preciso, é difícil,
mas é possível e urgente.
Não só é possível e necessário.
Para realizar amanhã o impossível de hoje,
é preciso realizar hoje
o possível de hoje.*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus pela saúde e por todas as bênçãos que tenho recebido.

A minha mãe, Neide, e meu pai, Dorival, que através da educação e do amor desenvolveram em mim o gosto pelo estudo e a responsabilidade pelas atividades assumidas.

A minha filha, Letícia, e meu esposo, Roberval, pelo apoio, paciência, compreensão e carinho em todos os momentos.

A minha querida orientadora Cidinha, pela constante disponibilidade, pelas lições privilegiadas, pela humildade em partilhar os conhecimentos e a sabedoria construída ao longo de sua vivência profissional e pelo constante incentivo e apoio durante a construção deste trabalho.

Aos professores Celestino Alves da Silva Júnior e Maria Cecília Luiz que fizeram parte da banca de qualificação e defesa enriquecendo este trabalho com suas preciosas orientações, valiosos conhecimentos e vasta experiência.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, pelo apoio e troca de idéias e informações que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho, em especial à Diretora do Departamento de Educação, Maria do Carmo R. de Lima Boschiero e às Secretarias Municipais de Educação, Sônia Irene Silva do Carmo que iniciou a implantação da proposta pesquisada, e Clélia Mara Santos que tem dado continuidade a esse corajoso, difícil e importante projeto.

Aos professores do PPGE da UFSCAR que partilharam conosco o seu saber e nos conduziram pelos caminhos instigantes da pesquisa, do estudo e da descoberta.

Aos colegas da turma de mestrado pelo companheirismo e amizade nos momentos de angústia e conquistas.

RESUMO

A organização escolar seriada prevalece no Brasil desde o século XIX e ainda demonstra sua força estando consolidada nas concepções de educadores, pais e alunos.

Diferentes experiências tem sido implantadas desde a década de 60, buscando romper com a seriação. A partir da década de 90, surgem as propostas de alteração na organização dos espaços e tempos escolares, cujo eixo central passa a ser os ciclos de desenvolvimento ou formação humano.

Para a descrição e análise da implantação da organização escolar em ciclos de formação na Rede Municipal de Araraquara são retomadas algumas experiências anteriores e as controvérsias que acompanham os ciclos e a progressão continuada, evidenciando que o sistema de ciclos entra em conflito com a cultura da escola, fortemente pautada na lógica seriada.

Essa nova forma de organizar a escola implica em mudanças na maneira de conceber o processo ensino-aprendizagem, a avaliação e a própria escola, não bastando mudanças apenas pontuais.

A forma como foi conduzida essa implantação em Araraquara demonstra que a efetivação de políticas públicas educacionais depende do entendimento de seu real significado e da participação e formação de seus protagonistas: educadores, pais e alunos.

A essa tentativa de alterar a organização escolar acrescentam-se alguns problemas atuais como uma relativa incerteza frente a missão e finalidades da escola e um processo de resignificação do papel dos professores.

As reflexões apontam alguns caminhos e certezas. Caminhos que indicam a necessidade da participação de todos nas discussões antes da implantação de inovações; avaliação constante desse processo e formação que proporcione a reflexão das concepções que embasam a prática. A certeza de que mudanças educativas entendidas como uma transformação do nível das idéias e das práticas não são repentinas nem lineares e a convicção de que é possível criar uma "outra" escola.

Palavras-chave: ciclos de formação, reforma educacional, desseriação escolar.

ABSTRACT

The school organization in series predominates in Brazil since 19^o century and still shows its power because it's solidified in teachers, parents and students conception.

Different experiences have been introduced since 60's decade on the attempt to break the school succession. On the 90's decade, emerge proposals of modification in the school periods and places of which centre becomes the cycles's formation.

To describe and analyze the introduction of the school organization base don development cycles on the Araraquara's municipal education system is necessary to retake some previous experiences and the debates that go along with the cycles and continued progression, making evident that the cycles system conflicts with the school culture strongly based on the organization in series.

The new way of organization presupposes changes in the education-learning conception, the evaluation method and the proper school, showing that punctual changes isn't enough.

The way how this introduction has been done in Araraquara makes evident that educational public politics depends on their real comprehension and education of their protagonists: teachers, parents and students.

On the attempt of modifying the school organization present problems like a relative unsure about the school proposes and missions and the resignificance process of the teacher's role can be added to de discussion.

The reflection point to some paths and sures. Paths that indicates the essential participation of whole community on the previous discussion about the introduction of the new education system, constant evaluation of the process and education to create the reflection of the theory and practice. Sures that education changes has to be understand like a transformation of ideas and practice and it can't happen suddenly and in a linear way, but it's possible to create an "another" school.

Key-words: cycle's formation, educational reform, school not in series.

LISTA DE SIGLAS

SME	Secretaria Municipal de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
SEB	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Manutenção para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CEE	Conselho Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Primeiras experiências de organização escolar não seriada no Brasil.....	30
Quadro 2- Experiências de organização escolar não seriada pós Lei 5692/71.....	32
Quadro 3- Experiências de organização não seriada atuais.....	36
Quadro 4 – Implicações positivas e negativas da progressão continuada.....	38
Quadro 5- Educação Pública de Araraquara.....	43
Quadro 6 – Escolas Municipalizadas em 1999.....	54
Quadro 7 – Número de alunos transferidos de escolas estaduais para municipais no ano de 2002.....	60
Quadro 8- Organização da escola ciclada em Araraquara.....	63
Quadro 9- Base Curricular do Ciclo III.....	65
Quadro 10 – Elementos da cultura organizacional.....	72
Quadro 11 – Índices de Retenção nas escolas municipais.....	76
Quadro 12 – Turmas de Progressão.....	77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A PESQUISA SOBRE A ESCOLA INTERATIVA DE ARARAQUARA.....	15
3 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR POR MEIO DE CICLOS DE FORMAÇÃO	
3.1 Concepção seriada x Concepção de ciclos de formação.....	19
3.2 Situando a Questão do Ciclo no Brasil.....	27
4. ANTECEDENTES DA ESCOLA INTERATIVA	
4.1 O Município de Araraquara e sua Educação Pública.....	41
4.2 A Rede Municipal na década de 80.....	46
4.3 A Rede Municipal na década de 90.....	47
4.4 A Municipalização do Ensino.....	51
5 A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA EM CICLOS.....	55
5.1 O Projeto Piloto.....	58
5.2 Ampliação do número de escolas organizadas em ciclos.....	65
5.3 As escolas em processo de mudança: avanços e contradições.....	72
6 CONSIDERAÇÕES.....	79
7 CONCLUSÃO.....	87
8 REFERÊNCIAS.....	89
ANEXOS.....	94

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar em que medida a proposta de ciclos de formação, que vem sendo implantada na Rede Municipal de Ensino de Araraquara, tem proporcionado reais mudanças no fazer escolar .

Atuo como supervisora de ensino dessa rede e meu contato com o objeto de pesquisa teve início no ano de 2002 quando assumi este cargo e também quando o projeto piloto foi implantado em três unidades escolares. A partir das indagações e observações proporcionadas pela atuação como supervisora surge o desafio de desenvolver a presente pesquisa.

Realizei estudos sobre o que é a organização escolar em ciclos de formação, sobre as experiências de organização em ciclos de outras redes de ensino e uma análise da proposta de Araraquara, focando como se deu a sua implantação, observando os resultados alcançados até o momento, bem como as medidas para a superação das dificuldades.

A organização escolar seriada do tempo e do espaço prevaleceu durante o século XX e teve início no Brasil a partir de 1893, com a instituição dos grupos escolares ou escolas graduadas, como eram intituladas, nas quais o agrupamento dos alunos dava-se de acordo com o grau ou a série em que se situavam e implicava uma progressividade de aprendizagem. Conforme analisa Saviani (2004), essa organização possibilitou na época uma eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem, mas, em contrapartida, conduziu a refinados mecanismos de seleção e determinou inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo.

A questão da progressão continuada, uma das características da organização em ciclos, foi discutida no Brasil já nos anos 20, sendo retomada na década de 50, devido ao elevado índice de repetência e evasão escolar e também sob a influência da Conferência Regional Latino-americana sobre Educação Gratuita e Obrigatória promovida pela UNESCO em 1956, no Peru, onde foi analisado um estudo sobre as reprovações na escola primária de El Salvador, México, Colômbia e Brasil.

Nas décadas de 60 e 70 foram implantadas as primeiras experiências de promoção automática previstas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°s 4.024/61 e 5691/71. Segundo Barreto e Mitulius (1981) essas iniciativas tiveram como

referência o sistema de avanços progressivos adotado nas escolas básicas dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Na década de 80 ocorre uma retomada da participação política dos educadores, tanto no movimento de redemocratização da sociedade, quanto da escola, elaborando a crítica da realidade escolar herdada do período militar. Alguns governos estaduais implantaram a progressão continuada de 1ª para a 2ª série com o nome de Ciclo Básico de Alfabetização.

O debate continua na década de 90, com vários estudos que evidenciaram como o modo de produção capitalista produz sociedades excludentes, podendo produzir igualmente estruturas escolares excludentes e seletivas. Essa compreensão da mútua relação entre as práticas sociais e as práticas escolares possibilitaram a construção de propostas político-pedagógicas inovadoras para o enfrentamento do fracasso escolar.

A observação de que em outros países é garantido um tempo maior para o processo de alfabetização para que a criança domine a escrita da língua materna e a reconceituação do processo ensino-aprendizagem sob o impacto dos estudos e pesquisas de Emília Ferreiro, já evidenciadas no Ciclo Básico, contribuem para a extensão da progressão continuada para as etapas ulteriores do Ensino Fundamental, formulando-se então propostas de organização da escola por ciclos de formação que buscam a superação da organização seriada. Como principais exemplos temos a Escola em ciclos no município de São Paulo (SP) em 1992, a Escola Plural de Belo Horizonte (MG) em 1995 e a Escola Cidadã de Porto Alegre (RS) também em 1995.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 é colocada de forma mais clara a possibilidade de organização do ensino em diferentes alternativas: séries, períodos, ciclos, módulos, e outros, incorporando resultados e experiências em andamento.

A organização em ciclos tem como referência principal os estágios do desenvolvimento humano e considera as contribuições das áreas que o estudam (neurociências, psicologia e psicolinguística), bem como das áreas que estudam a inserção do indivíduo no contexto sociocultural (antropologia, sociologia e comunicação).

Foi no início do século XX, com teóricos como Piaget e Vygotsky que começaram a surgir outras bases para as práticas docentes. Piaget preocupa-se com a compreensão do processo de desenvolvimento da inteligência e Vygotsky, com a origem das funções psicológicas superiores, ou seja, como o ser humano desenvolve a linguagem, a atenção, a memória e o pensamento, analisados a partir do contexto histórico-cultural em que vive e das relações que estabelece com outros seres humanos.

Segundo Arroyo (1999), a concepção da organização em ciclos de formação é condizente com a concepção de educação básica afirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/096.

O art. 1º abre nosso olhar de educadores e vincula a educação à multiplicidade de processos formadores em que nos constituímos, socializamos, aprendemos, nos tornamos sociais, culturais, humanos. Retira a educação da estreiteza do mercado, do domínio de destrezas e habilidades para situá-la no campo de formação humana. Os art. 2º e 22 são ainda mais explicativos, afirmando que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos. Situa como tarefa da educação desenvolver os educandos como seres humanos em sua plenitude, recuperando a velha tradição humanista que identifica educação como humanização. (ARROYO, 1999,p.160)

Na escola organizada por ciclos de formação, a aprendizagem é concebida como um processo contínuo no qual ao invés de punir o aluno pelo que não aprendeu, a escola deve valorizar as aprendizagens adquiridas e assumir a responsabilidade para a superação das dificuldades apresentadas. Os alunos devem ser agrupados por estágio de desenvolvimento considerando-se as características de cada uma das fases para o trabalho com o conhecimento formal. Portanto, na implantação dessas propostas de organização por ciclos, o papel dos professores também será ressituido, enquanto profissionais do desenvolvimento humano.

O objeto de estudo da presente pesquisa, a proposta da Escola Interativa de Araraquara, implantada a partir de 2002 , além da organização por ciclos, prevê também a incorporação dos alunos de 6 anos ao Ensino Fundamental e a ampliação deste para 9 anos. Nesse caso, o município antecipou-se ao que seria estabelecido pelas Leis Federais nº 11.114 de maio de 2005 e nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, garantindo ao mesmo tempo a antecipação e a ampliação, situações consideradas indissociáveis pelos membros do Conselho Nacional de Educação e relatada no Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB nº 6/05.

A questão da organização da escola em ciclos é bastante ampla e envolve muito mais do que a progressão continuada, implicando numa nova forma de conceber o ensino-aprendizagem, o currículo, a relação professor-aluno, a avaliação e propõe a alteração das lógicas que estruturam a organização escolar.

Como envolve mudança de concepções e paradigmas dos educadores e também dos pais e dos alunos, é preciso considerar que sua implantação demandará tempo e esforço para efetivar-se. A atuação da Secretaria Municipal de Educação (SME), como órgão gestor

desse processo, poderá contribuir para a efetivação das mudanças ou para a manutenção de velhas práticas, com pequenos arranjos.

Para analisar esta questão, faço uma breve contextualização, focalizando alguns aspectos do desenvolvimento do município no século XX, bem como de sua rede escolar ; da municipalização do ensino; das discussões da nova proposta desencadeadas na Conferência Municipal de Educação, em junho de 2001, do processo de sua implantação, as discussões com os educadores e comunidade escolar em geral, as adequações necessárias e as resistências enfrentadas.

A pesquisa realizada confirma que as mudanças educativas não se consolidam através de atos legais e que para sua real efetivação não poderão ser decretadas, nem decididas de forma vertical, necessitando serem discutidas amplamente com todos os envolvidos e também implementado um conjunto de medidas e recursos. Observa-se uma convivência entre o novo e o velho , pois ainda não há alternativas acabadas para o enfrentamento de todas as situações criadas, sendo necessário buscá-las.

É possível identificar o início de pequenas mudanças, pois todo esse processo vem possibilitando aos educadores a reflexão e avaliação de suas práticas e das teorias que as fundamentam. A Secretaria Municipal de Educação, órgão gestor desse processo, também tem sido levada a analisar concepções por ela mesma veiculadas, tomando consciência de suas contradições e limitações.

Percebe-se uma grande complexidade pois, os processos de mudança estão sujeitos as influências políticas, contextuais, culturais , históricas e portanto, não estão isentos de conflitos de interesses e de confrontação de visões e interpretações. Uma mudança educacional implica numa mudança cultural, que envolve os universos docente, da comunidade e da sociedade na qual se inserem. Este estudo procura fazer uma análise de todo esse processo, apresentando as mudanças observadas ou constadas até o momento, indicando também aspectos que necessitariam ser alterados ou ainda estudados.

No primeiro capítulo (item2) procuro fazer a descrição de como a pesquisa foi desenvolvida esclarecendo a opção pelo método de estudo de caso. No segundo (item 3), busco discutir questões referentes a organização escolar em ciclos de formação, explicitando as concepções que sustentam a organização seriada e por ciclos, apresento uma análise histórica das diferentes tentativas de mudança da organização escolar no Brasil, desde as primeiras discussões sobre a progressão continuada.

Aproximando-me da realidade do município de Araraquara, apresento como o município vem tratando a questão da educação desde a década de 80, inicialmente com a

preocupação exclusiva com a educação infantil , passando pelas grandes mudanças após a constituição, o processo de municipalização do ensino fundamental e a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação .

No item 5 (Implantação da escola em ciclos) apresento a descrição e análise de todo o processo de implantação dessa nova organização, procurando considerar as evidências a partir de perspectivas diferentes, explicitando as dificuldades encontradas, as contradições, retrocessos e avanços. Nas considerações e conclusão indico as pequenas mudanças observadas na Rede Municipal promovidas pelo processo de implantação da organização por ciclos, os possíveis entraves para mudanças mais profundas, incluindo algumas questões que necessitam de investigação mais detalhada.

2. A PESQUISA SOBRE A ESCOLA INTERATIVA DE ARARAQUARA.

A presente pesquisa foi desenvolvida de março de 2004 a março de 2006, tendo como objeto o processo de implantação da escola organizada em ciclos de formação, na rede municipal de ensino fundamental de Araraquara, no período de 2001 até 2005.

Através dessa investigação busco compreender como se constitui o processo de implantação da escola organizada em ciclos na Rede Municipal e captar os diferentes significados atribuídos a essa escola nas dimensões conceitual e prática.

Trabalho como supervisora de ensino da citada rede municipal e posso dizer que o tema dessa pesquisa surgiu a partir das indagações e observações realizadas durante minha atuação profissional.

O método utilizado foi o estudo de caso, considerado um tipo de análise qualitativa, podendo incluir dados quantitativos. Conforme aponta Marli André (2005), baseada nos estudos de Merriam (1998), o estudo de caso possui quatro características: particularidade, descrição, heurística e indução. Particularidade porque focaliza um fenômeno em particular; a descrição significa que o produto final do estudo de caso é uma descrição densa do fenômeno em estudo, incluindo a questão das normas, costumes e valores culturais. O termo heurística é usado para indicar que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, ampliando seus significados e a indução explica que grande parte dos estudos de caso baseiam-se na lógica indutiva.

Yin (2005) define estudo de caso como : "uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos."

A opção por esse método deve-se ao fato de permitir que se identifiquem as características específicas do "caso", pois o objetivo deste estudo não é realizar comparações, mas verificar a dinâmica própria, estudando um caso singular, considerando seu contexto e sua complexidade.

O estudo de caso também possibilita a utilização de diferentes fontes de informação ou fontes de evidências¹ e considera os diferentes pontos de vista presentes, pois o estudo de uma nova organização escolar implica na necessidade de desvelar aspectos subjetivos que dizem respeito a concepções, crenças e valores, analisando a divergência de

opiniões e os aspectos contraditórios, permitindo a busca de novas respostas, elementos e dimensões, sempre relacionado-os ao contexto onde ocorrem.

Várias são as propostas de implantação de organização escolar por ciclos, algumas em curso desde 1.984, porém cada uma delas traz diferentes características e repercursões em virtude dos condicionantes ideológicos, culturais e organizacionais e principalmente em virtude das medidas complementares adotadas pelos gestores desses processos. Nesse sentido, a pesquisa procurou observar os resultados apontados em outras experiências, pois podem ser úteis para a compreensão desta, porém sem a pretensão de efetuar generalizações ou transferências, tendo como essência do trabalho identificar as características específicas do processo de implantação no município de Araraquara.

Para a implantação da Escola Interativa em sua Rede Municipal de Educação, a Secretaria de Educação desencadeou algumas ações como a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com início aos seis anos de idade, e a criação de novos cargos de supervisor de ensino, assistente educacional pedagógico e a função de professor integrador

A mobilização nas escolas tem se dado de diferentes formas, há quem resista às mudanças, há os que entendem melhor as novas concepções da organização em ciclos, porém a herança da estrutura seriada parece sufocar o desejo de mudança. Percebo que há ainda dificuldades na compreensão e na condução do processo pelo próprio órgão administrativo, a Secretaria Municipal de Educação.

No desenvolvimento desta pesquisa foram realizados estudos, de forma não necessariamente linear, sobre os seguintes tópicos:

- Metodologia adotada;
- Concepção de ciclos de formação e progressão continuada
- Evolução da rede escolar básica de Araraquara desde o início do século XX (1903) com ênfase no período pós-constituição de 1988.
- Rede Municipal e Sistema Municipal
- Análise dos documentos produzidos no período de 2001 a 2005.
- Interpretação desses dados.

Os procedimentos metodológicos para a coleta de dados foram:

- a) Observação participante no período de fevereiro de 2002 a dezembro de 2005.

¹ Yin em seu livro "Estudo de Caso: planejamento e métodos" indica que as evidências podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos.

Esta pesquisa teve como unidades de análise as sete escolas municipais de ensino fundamental completo, organizadas por ciclos de formação e a Secretaria Municipal de Educação.

Devido a minha atuação profissional, uma observação assistemática vem sendo realizada desde 2002, tendo como resultado o levantamento da problemática desta pesquisa.

A observação participante constitui uma oportunidade especial pois permite a proximidade da problemática e a vivência de todo o processo estudado.

Alguns estudiosos do método de estudo de caso alertam que é necessário ter cautela, pois esse envolvimento com a problemática pode influenciar o observador. Acredito que tal proximidade é mais benéfica do que prejudicial, pois conhecemos melhor uma realidade quando interagimos com ela. Portanto, para observar e analisar essa realidade amplamente serão necessários momentos de proximidade e afastamento (imersão total na realidade ou completo distanciamento) procurando identificar o que é verdadeiramente significativo.

b) Análise documental

Documentos analisados:

- Proposta de construção de um projeto pedagógico para o Ensino Fundamental.
- Parecer CME nº 01/03 (analisa a proposta da Escola ciclada)
- Projeto Político-pedagógico da Escola ciclada.
- Lei Municipal nº 4.938 (13/11/97)- Dispõe sobre a instituição do Sistema Municipal de Ensino
- Lei Municipal nº 5.785 (25/03/02) – Institui o Conselho de Escola.
- Lei Municipal nº 4.947 (27/11/97) – Institui o Conselho Municipal de Educação
- Lei Municipal nº 5.979 (13/02/03) – Altera a lei que institui o Sistema Municipal de Ensino.
- Lei Municipal nº 5.162 (17/03/99) – Cria o conselho do FUNDEF.
- Lei Municipal nº 5.161 (17/03/99) – Autoriza o poder executivo municipal a celebrar convênio com o Estado de São Paulo.
- Relatório da I Conferência Municipal de Educação. (23/10/2001)
- Relatório da II Conferência Municipal de Educação. (
- Lei Municipal nº 6.208 (10/11/2004) – Plano Municipal de Educação.

b) Entrevistas

A realização das entrevistas com as diretoras e a secretária municipal da educação teve como objetivo a obtenção de dados mais precisos de como deu-se a implantação da proposta de ciclos de formação nas três unidades que compunham o projeto piloto, bem como revelar os significados atribuídos pelos participantes à todo o processo. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas que se desenvolveram a partir de um esquema básico, porém com grande flexibilidade.

A Secretária Municipal de Educação da gestão 2001-2004 foi entrevistada em novembro de 2005 e as três diretoras das unidades onde foi implantado o projeto piloto, no período de novembro de 2005 a janeiro de 2006.

3. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR POR MEIO DE CICLOS DE FORMAÇÃO

3.1 Concepção seriada x concepção de ciclos de formação.

A mudança na organização escolar envolve além da mudança de nomenclaturas, mudanças de concepções e até de paradigmas, por isso é importante uma análise inicial das idéias que sustentam as diferentes formas de organização escolar: seriada e ciclada.

Historicamente, a organização do ensino seriado prevaleceu nos sistemas educacionais públicos e privados no Brasil, reafirmando a concepção de escola como representante absoluta do saber, que tem como principal função a transmissão do conhecimento e a seleção anual dos bem-sucedidos. Nesse tipo de organização a reprovação era concebida como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, com o argumento de que a seleção e exclusão também fazem parte da vida.

O início da escola graduada, no Brasil, dá-se com a fundação dos grupos escolares que passam a constituir um espaço próprio para o ensino, com uma divisão hierárquica do trabalho; rigidez na organização do tempo; um plano de estudo metódico e seqüencial e a classificação dos alunos para a organização de classes a fim de possibilitar o ensino simultâneo. Essa organização dos alunos caracteriza a essência da escola graduada que acabará possibilitando o surgimento da noção de série e também da seletividade e da repetência.²

O primeiro grupo escolar brasileiro foi construído em 1893, na cidade de São Paulo, conforme o modelo criado na Inglaterra em 1870 e instituía a idéia de série e classificação das turmas sendo fortemente atacado pelos mestres da época que acreditavam que a seriação acabaria com a atenção individualizada, pois, todos os alunos estariam sujeitos à mesma exposição com expectativas de resultados semelhantes. Apesar dessas críticas é preciso observar que naquela época a organização seriada oferecia menos problemas do que atualmente porque a escola recebia um contingente de alunos mais ou menos homogêneo, com experiências culturais semelhantes e com desenvolvimento cultural próximo.

"Em síntese, o agrupamento de classes, cada qual com seu professor, permitia um ensino simultâneo e não mais individualizado; uma nova organização espacial a exhibir beleza arquitetônica; uma nova sistematização do uso do

² SAVIANI, D. **O Legado Educaional do século XX no Brasil**. Campinas:Autores Associados, 2004.

SOARES, C. C. **Reinventando a Escola**. Os Ciclos de Formação na Escola Plural. SãoPaulo:Anablume,2002

tempo, o tempo do relógio que marcava a entrada e saída dos alunos, as horas de aula, os recreios; a adoção de alguns princípios da pedagogia moderna, em especial o método intuitivo ou lições de coisas; a institucionalização dos saberes elementares de ciências físicas e naturais e noções de educação moral e cívica, os saberes próprios da escola primária que visavam à educação integral, física, moral e intelectual; a administração racional praticada através de controle burocrático, inspeção, relatório, diários de classe, mapas de frequência; os rituais escolares tais como exames públicos, festas de encerramento de ano letivo, comemorações cívicas, tais são, em síntese, as características dessas escolas graduadas." (BUFFA, 2002, p.54)

Essa organização do ensino contribuiu para a construção da necessidade de pré-requisitos e da divisão rígida de conteúdos por série. A escola seriada foi caracterizada por uma forte cultura da seleção, com estreita relação com a qualidade do ensino.

Tal como estava organizada e com a ampliação da diversidade do contingente escolar (de etnias, classes sociais e experiências culturais) essa escola veio desencadeando altos índices de reprovação que constituem grande preocupação de educadores e governantes desde a década de 20.

As condições que estiveram presentes quando da institucionalização desta modalidade já não são as mesmas, a heterogeneidade dos alunos aumentou, o sistema escolar tornou-se maior e mais complexo o que vem tornando insustentável a manutenção dessas estruturas.

Referindo-se a processo equivalente em Portugal, João Barroso (2000) aponta que a escola massificou-se sem se democratizar, sem criar estruturas adequadas a essa renovação de sua clientela e sem dispor de recursos e ações para atender bem a todos.

Atualmente , as pesquisas no campo da aprendizagem e do desenvolvimento humano nas áreas da Psicologia, da Neurologia, da Pedagogia e da Epistemologia Genética entre outras, oferecem subsídios que validam outras formas de organizar os tempos e os conteúdos escolares, de modo diferente das séries, adequando-se melhor ao desenvolvimento dos educandos.

É importante ressaltar que há diferentes concepções de organização por ciclos e esclarecer que a concepção de ciclos de formação abordada nesta pesquisa está vinculada à concepção do direito de todos ao pleno desenvolvimento, sendo a educação entendida enquanto processo de formação humana. Tal idéia afasta-se da concepção de ciclos como simples mecanismos de não-retenção, de aceleração de fluxo ou afrouxamento dos processos de avaliação.

Inicialmente, faz-se necessário desconstruir algumas imagens equivocadas sobre ciclos.

Ciclos não são sinônimos de progressão continuada. A progressão é uma das características dessa e de outras formas de organização, tendo em vista que atualmente há clareza de que não existe base teórica para a reprovação e de que a mesma não soluciona o problema da não aprendizagem, além de trazer vários prejuízos, principalmente aos alunos que são culpabilizados pelo fracasso escolar.

Os ciclos também não constituem um amontoado de séries, não bastando reunir algumas séries e nomear como um ciclo sem promover alterações nos tempos, espaços, no currículo, na avaliação e nas condições de trabalho do professor.

Organizar a escola em ciclos "não é coisa para pobre", é medida que visa respeitar os diferentes ciclos de desenvolvimento humano, independente da classe social e ainda, essa organização não constitui uma operação para limpar as "artérias" do sistema educacional, eliminando os repetentes que as "obstruem" (informação verbal).³

Esse processo de desconstrução de imagens deve ser constante nas escolas e na sociedade para que se entenda o real significado das mudanças.

Organizar a escola por ciclos significa então, respeitar os tempos de vida, os ciclos de desenvolvimento humano, por isso as idades da vida passam a ser o eixo estruturante do planejar e fazer educativos. Agrupam-se crianças e adolescentes pela idade e não pelo conhecimento anterior adquirido, entendendo que existe um desenvolvimento possível a cada fase de formação, o qual gera a necessidade de atividades pedagógicas diferenciadas, propostas e vivenciadas na escola. Portanto, os defensores da organização ciclada como Miguel Arroyo, Andréa Krug, Elvira de Souza Lima esclarecem que o aluno não aprende pelo simples fato de ser agrupado pela idade, mas sim, pelo fato da escola proporcionar intervenções que atendam as necessidades e que reconheçam o seu desenvolvimento atual e as possibilidades de sua idade.

Krug (2001) destaca também a importância do conhecimento, por parte dos educadores, da cultura dos alunos para a elaboração dessas intervenções : "O conhecimento cultural está na origem das reações que a pessoa apresenta e na interpretação que faz das informações que recebe."

Outra característica deste sistema de ciclos é o entendimento de que a reprovação responsabiliza apenas o estudante pelo fracasso escolar , sendo necessário

³ Termos utilizados por Miguel Arroyo em palestra aos educadores da rede municipal, em Araraquara, em março de 2006.

procurar no funcionamento de toda a escola e do sistema de ensino as causas desse fracasso, bem como as medidas para eliminá-lo, o que leva a uma avaliação e revisão de todo o sistema de ensino.

A organização seriada está centrada na organização de um conjunto de conhecimentos supostamente hierarquizados e segundo Krug (2001) o agrupamento por nível de conhecimentos é o responsável pelo entendimento reducionista das capacidades de aprender das crianças e adolescentes, reduzindo o conceito de aprendizagem à conteúdo adquirido e proporcionando o fracasso de muitas atividades propostas em sala de aula.

Na organização por ciclos, a concepção de currículo está centrada na formação do indivíduo, sendo os conteúdos elementos mediadores desse desenvolvimento, incluindo as formas de atividade humana inerentes à construção desse conhecimento e a utilização dos sistemas expressivos.

A avaliação, no modelo seriado, tem caráter classificatório, no qual o conhecimento do aluno é medido pelo que consegue desenvolver em relação aos conteúdos apresentados, dando uma falsa idéia de aprendizagem e tendo a reprovação como mecanismo essencial de medida. Avalia-se o desenvolvimento passado, atrasando as intervenções possíveis sobre o desenvolvimento presente dos alunos. Aprender para mostrar conhecimento ao professor e obter nota tomou o lugar da importância do conhecimento como construção pessoal e de aprender para intervir na realidade.

Na organização por ciclos, a avaliação perde esse caráter quantitativo, passando a ser processual, contínua, diagnóstica e investigativa e a ter a função de fornecedora de informação para o redimensionamento da ação pedagógica e a melhoria do percurso do aluno, portanto, não se elimina a avaliação, mas redefine-se o seu papel associando-a a ações complementares.

Dentro dessa nova organização caberá à gestão das unidades escolares a concretização das condições necessárias para o desenvolvimento humano, procurando criar espaços de tomada de decisão e iniciativa do coletivo dos educadores.

O professor passa a ser o profissional do desenvolvimento humano, e sua ação educativa terá como elementos fundamentais compreender como se efetua a construção do conhecimento nas diferentes fases do desenvolvimento e ainda como esse conhecimento modifica os processos de pensamento. Daí porque, é importante nesta implantação garantia de condições de trabalho que permitam ao professor a consciência de suas concepções, e sua reformulação quando necessário, bem como a sua formação continuada concomitante a identificação dos problemas a serem enfrentados.

O sistema seriado pressupõe o trabalho do professor com classes homogêneas, mesmo os retidos, pois é como se esquecessem tudo o que aprenderam no ano anterior; essa homogeneização artificial facilita o planejamento das aulas. Já na organização por ciclos, o professor precisa levar em conta o que cada aluno já aprendeu, analisar detalhadamente as avaliações e ter consciência de que alguns deverão ser mais estimulados e de que ele necessitará fazer um trabalho diversificado: criar situações de trabalho independentes para alguns, enquanto orienta outros.

O ciclo têm sido alvo de várias críticas, inclusive a de que seria o grande responsável pela baixa qualidade do ensino. Argumenta-se que as escolas particulares não têm adotado essa organização como tem ocorrido com as públicas, o que significaria uma educação diferente para aqueles que tem um capital cultural reduzido, um afrouxamento da avaliação e até abandono dos critérios de qualidade no ensino dispensado às classes populares, legitimando o processo histórico de desigualdade social.

Além disso, há algumas pesquisas que apontam que essa nova organização tem se constituído apenas em mudanças superficiais que em nada alteram a lógica seriada e que os educadores ainda apresentam grande resistência para a mudança.

Assegurar aprendizagens escolares não acontecerá como consequência de meras medidas burocráticas, tais como a substituição de séries por ciclos, mas sim, através de boa instrumentalização didática a qual está muito distante da sala de aula brasileira. Boa instrumentalização didática, isto é, boa prática para ensinar na sala de aula só será boa se for apoiada em base sólida teórica e não em uma mistura de modelos, como ocorre no Brasil, um país sem história científica na área da construção efetiva dos conhecimentos. (GROSSI, 2002 , p.68)

Ao analisar essas críticas é necessário considerar que com a democratização do ensino, como já citado anteriormente, a clientela atendida nas escolas públicas tornou-se muito mais diversa, o que passou a exigir mudanças na organização do ensino que ampliassem as possibilidades de avanço e respeito à aprendizagem dos alunos, garantindo as condições de acesso e permanência com sucesso para toda a população.

Além disso, a visibilidade dos alunos que não aprendem tornou-se maior no sistema de ciclos e de progressão continuada, pois esses alunos permanecem no interior da escola, criando a demanda de um tratamento pedagógico diferenciado, o que não acontecia no sistema seriado que com sucessivas reprovações, estimulava sua evasão.

Tem havido também muita dificuldade em mudar a cultura da escola elitista e autoritária herdada do século XIX. A resistência de grande parte dos educadores é perfeitamente compreensível, se considerarmos que vivenciamos tal organização no Brasil há mais de 100 anos e como bem destaca Miguel Arroyo:

Para o sistema seriado fomos formados e ele terminou nos formando e deformando. Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os ciclos ameaçam nossa auto-imagem (ARROYO, 1999,p.144)

Devemos considerar também que a lógica da seriação não advém da vontade dos educadores, mas é constituída a partir de uma organização sócio-histórica, política e econômica que a construiu.

Freitas (2003), apesar de declarar-se favorável aos pressupostos da organização por ciclos, alerta para o perigo de que ocorra a "retenção pedagógica" com a criação das "trilhas pedagógicas diferenciadas" que conduzirão a profissões mais nobres e menos nobres.

Por outro lado podemos questionar qual o poder da escola quanto à escolha das profissões, pois sabemos que há outros fatores sociais que interferem nessas escolhas e relembrar que Perrenoud (2004) enfatiza a importância da "individualização dos percursos" como respeito às diferenças.

Na organização seriada, a reprovação, além de mecanismo de seleção, serve como recurso didático para o aluno estudar, bem como, forma de garantir a disciplina. Esse é um dos fatores que levam grande parte dos educadores a fazer ainda a defesa desse tipo de organização, tendo em vista principalmente a dificuldade que têm em desenvolver nas crianças e adolescentes o gosto pelo estudo e a disciplina necessária para o mesmo.

Dante Moreira Leite em seu artigo escrito em 1959, já alertava que o prêmio e o castigo, quando introduzidos no processo educacional, não possibilitam a modificação do valor do estudo, apenas oferece-se uma recompensa para suportar o desagradável, ou uma ameaça para obrigar a realizar uma atividade, o que não permite ao aluno apreciar o estudo de forma agradável.

Na organização seriada, a concepção de currículo reduz-se a uma lista de conteúdos, utilizando a memória de curta duração para a fixação dos mesmos, o que não caracteriza muitas vezes uma efetiva aprendizagem, que exige o estabelecimento de conexão entre as informações e aplicação de conceitos na solução de problemas práticos.

Procurando portanto, garantir a efetiva aprendizagem, esse momento de transição torna-se especial, pois possibilita e até mesmo conduz os professores a confrontarem suas ideologias com outras concepções e formas de pensar, buscando novos caminhos para a educação no Brasil.

Após essa análise das diferentes concepções torna-se adequada uma reflexão do porquê a seriação tornou-se tão rígida. Essa forma de organização pedagógica atendeu às necessidades do ensino simultâneo, baseado em uma concepção cumulativa do conhecimento no qual o currículo corresponde a um rol de informações a serem transmitidas aos alunos.

Ao longo dos anos, essa forma foi sofrendo um processo de naturalização passando a ser encarada como imutável, porém, essa visão oculta o fato de que se trata de uma invenção histórica adequada a um momento em que prevalecia uma cultura escolar excludente e seletiva, que já não deve ser a mesma de nossos dias, necessitando, portanto, sofrer alterações.

A cultura da reprovação é forte entre professores, diretores e também pais e alunos. Talvez a dificuldade em superá-la esteja no fato de representar uma espécie de "contrato social" em que se baseava a escola, tendo na ameaça da reprovação um de seus esteios. Um dos fatores que contribuem para que se entenda necessária a manutenção de sanções tem sido a dificuldade em desenvolver e estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender e o clima de conflito latente entre professores e alunos na escola.

Outra questão marcante da seriação é a divisão em ano, o ano letivo baseado no ano civil. Este fato é compreensível pois várias questões de nossa vida são regradas pelo ano civil.

No caso da organização em ciclos do município de Araraquara ainda não se atingiu o estágio de planejamento apenas em ciclos (período de três anos), nos remetemos sempre a um período anual dentro do ciclo, como por exemplo, 2º ano do ciclo II e acrescentamos também a série correspondente (4ª série) para facilitar a interpretação. Não há ainda uma visão de conteúdos por ciclos, trabalhados em maior ou menor profundidade ao longo dos 3 anos.

Segundo Arroyo (2004), para pensarmos em ciclos é necessário reconsiderar a idéia que sempre esteve presente, de que a formação do ser humano é um processo que passa por temporalidades diferentes: tempo da infância, da adolescência, juventude, vida adulta. Destaca que já fazemos isso em nossa vida familiar, pois não tratamos da mesma maneira uma criança de dois anos e um adolescente de catorze. Lembra que essa preocupação já

existe em áreas como saúde (especialistas nas diferentes fases como pediatras e geriatras), na legislação (estatutos da criança e do idoso), na história, na literatura e na imprensa.

É necessário reconhecer que já encontramos na cultura docente muita sensibilidade às diferenças entre jovens, adolescentes, crianças ou adultos, porém, a ênfase dada aos conteúdos se sobrepõe à essa sensibilidade. Para superar tal situação é preciso organizar os tempos, os espaços, as práticas educativas e o trabalho dos educadores respeitando o tempo de desenvolvimento e formação dos educandos.

Acredito que é preciso ter clareza de que a organização em ciclos constitui uma estratégia para flexibilizar o tempo escolar, mas não deve ser confundida com uma tentativa de eliminar a sequenciação e a continuidade curricular, pois isto poderia transformar o currículo num conjunto de atividades do aqui e agora, de improvisado.

A própria idéia do currículo traz em si a noção de percurso e seqüência que deve ser considerada para o processo ensino-aprendizagem

Os campos do conhecimento organizados em ciências específicas é um produto humano que não pode ser ignorado, nem descartado. Cada ciência se constitui em um corpus de conhecimento organizado a partir de alguns pressupostos, teorias e métodos para a produção contínua de novos conhecimentos que obedecem a uma lógica interna. Este corpus não chega de forma direta para o aluno na escola; ele necessita ser trabalhado para iniciar a criança e o jovem neste campo de conhecimento e é aí que se constituem as disciplinas dos currículos da educação básica.

Nos planos de curso são organizados os conteúdos básicos em cada etapa, numa seqüência adequada a faixa etária em questão e ao conhecimento daquela ciência. Além do conteúdo básico, o professor deverá também considerar as características específicas de cada classe, esses planos são a referência que orientará todo o percurso.

Os programas anuais eram adequados quando se concebia a escolaridade como uma acumulação de noções. Com a evolução das concepções de aprendizagem enfatizando cada vez mais a construção de campos conceituais e de competências, que são objetivos de formação a longo prazo, passa-se a necessitar de um período mais longo. Desaparecem os percursos impostos havendo a necessidade, como aponta Perrenoud (2004) de "individualização dos percursos" em que cada aluno terá uma seqüência de experiências formadoras, sem contudo renunciar ao trabalho de levar todos os alunos ao domínio dos objetivos de final de ciclo.

3.2 Situando a questão dos ciclos no Brasil e no Estado de São Paulo.

A organização escolar por ciclos de formação propõe-se a adequar a organização curricular e didática aos estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente e não se reduz somente à eliminação da reprovação, sendo porém esta uma de suas características fundamentais.

Podemos apontar as primeiras discussões sobre o ensino não seriado, no Brasil, no início na década de 20, com a defesa da promoção automática por Sampaio Dória e a proposta de promoção em massa de Oscar Thompson, Diretor Geral do Ensino.

Em 1920, Sampaio Dória foi convidado para ocupar o cargo de Diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo e uma de suas primeiras medidas foi realizar um recenseamento escolar, para identificar o número de analfabetos em idade escolar; em seguida, introduziu uma reforma que estabelecia a "escola alfabetizante"⁴, uma escola de dois anos, onde o primeiro seria destinado a alfabetização e primeiras noções matemáticas e o segundo para o aprofundamento dessas noções. Havia o reconhecimento do governo de que dois anos não era o tempo ideal para a escolaridade básica, porém, era o que os recursos permitiam para atender o maior número possível de crianças, dentro da proposta de alfabetizar a todos. Em 1925 ocorre a anulação dessa reforma e o ensino paulista volta a ser organizado segundo o modelo anterior de quatro anos.

Podemos analisar que essas proposições tinham como principal preocupação descongestionar o fluxo de alunos, para que as reprovações não significassem diminuição de vagas na escola e demonstram a concepção de que "os atrasados" eram os culpados por sua situação e ainda prejudicavam os ingressantes.

A preocupação com os índices de repetência manteve-se nas décadas de 1930 e 1940, principalmente entre os participantes do movimento da Escola Nova que apresentavam em seu Manifesto a defesa por uma educação pública baseada nos princípios de laicidade, gratuidade e obrigatoriedade.

A idéia da promoção automática ganha um novo impulso na década de 50, quando Almeida Júnior participa da delegação que representou o Brasil na Conferência Regional Latino- Americana sobre a Educação Primária Gratuita e Obrigatória, cuja responsabilidade era apresentar propostas para a solução do problema da repetência.

⁴ KNOBLAUCH, A. **Ciclos de Aprendizagem e avaliação de alunos**: o que a prática escolar nos revela. Araraquara: JM Editora, 2004

Diferentemente da preocupação demonstrada pelos educadores e governantes da década de 20, relacionada a argumentos financeiros, Almeida Júnior (1957) apresentava preocupações referentes à forma como a avaliação vinha sendo efetuada, aos prejuízos da retenção para os alunos e à necessidade de se considerar e respeitar os seus desempenhos diferenciados. Aponta como consequências negativas da reprovação: a evasão escolar; a estagnação dos alunos na série inicial ; a formação de classes heterogêneas quanto a idade; o desgosto da família e a humilhação da criança e também indica que não basta a promoção como medida isolada, sendo necessárias outras providências tais como: aperfeiçoamento dos professores; modificação da concepção de ensino primário; revisão dos programas e a convocação de todos os alunos de 8 anos para a escola. Inicia a defesa da escola integral e da obrigatoriedade do ensino.

Os contrários à proposta da promoção automática apontavam que esta poderia ser apenas uma transposição de experiências pensadas para contextos diferentes do contexto vivido pelo Brasil. Pereira (1958) alertava que na Inglaterra implantou-se a promoção automática para atender às possibilidades de aprendizagem dos alunos com capacidade inferior a média e não para por fim aos altos índices de repetência. Indicava que no caso do Brasil, os altos índices de repetência não resultavam apenas da dificuldade de alguns alunos, mas também das condições precárias das escolas e das condições sócio-econômicas da maioria da população brasileira. Portanto já identificava a necessidade da promoção automática estar relacionada à melhoria das condições do sistema de ensino brasileiro.

Ao indicar que os índices de repetência poderiam ser decorrência das condições da escola, Pereira consegue evidenciar uma questão extremamente importante para a busca de soluções contra o fracasso escolar, desvelando que a responsabilidade não é única e exclusiva do aluno, podendo estar ligada a forma como a escola está organizada.

Leite (1959), em seu artigo "Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno", também apresenta-se favorável à promoção e destaca as transformações que ela ocasionaria na escola, principalmente o fato de que se formariam vários grupos dentro de uma classe, que deveriam receber atenção diferenciada, rompendo com as homogeneidades. Afirma ainda que "a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento da criança e ao seu ajustamento social e a introdução da promoção automática são medidas complementares e indissociáveis."

Em 1963 na primeira edição, e em 1967 na segunda edição do livro "Administração e supervisão na escola primária" Dalilla Clementina Sperb⁵ apresenta como sugestão, para superar o problema das retenções, o chamado "Bloco de três anos". Dirige seu trabalho principalmente aos administradores e os alerta que devem manter-se informados sobre pesquisas que indicam melhores maneiras de avaliação do trabalho escolar, lembrando que a retenção de alunos traz problemas emocionais, sociais e de disciplina, além de representar um problema econômico.

Em sua proposta, crianças de seis anos e meio seriam matriculadas no primeiro ano escolar sendo estabelecido um programa para os três anos, preferencialmente acompanhadas pelo mesmo professor durante esse período, sem exames de aprovação ou reprovação do primeiro para o segundo e do segundo para o terceiro ano. No final do triênio haveria uma prova e a análise cuidadosa das realizações dos alunos durante os três anos e a promoção para o segundo bloco (de dois anos).

Sperb fundamenta sua proposta nos ritmos individuais de desenvolvimento.

O ritmo de desenvolvimento e das fases de amadurecimento varia de criança para criança; em algumas há pausas aparentes, enquanto outras parecem progredir. A aprendizagem da leitura exige um certo grau de desenvolvimento da visão, dos músculos oculares, e a escrita faz exigências aos músculos menores da mão. Ambas essas capacidades amadurecem em cada criança a seu modo e não há momento preciso e igual para todas as crianças amadurecerem. Algumas andam⁶ mais depressa entre seis e sete anos de idade. Outras apresentam maior desenvolvimento entre sete e oito anos. Outras ainda levam mais algum tempo na realização do primeiro passo dentro de um sistema de educação sistemática. (SPERB, 1967, p74)

A autora classifica esta proposta como simples, porém eficaz no ataque ao problema da repetências, uma vez que protege as crianças da humilhação do fracasso, possibilita que convivam com colegas da mesma idade, cada um vencendo o programa de acordo com suas capacidades; remove o problema da indisciplina causada pelos alunos repetentes e estimula o professor.

⁵ Educadora e pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na década de 60.

⁶ Obviamente a autora não está se referindo a aprendizagem do ato motor de andar.

Posteriormente observaremos que o "Bloco de Três anos" proposto por Sperb apresenta grande semelhança com o ciclo I, da organização em ciclos de formação, que será adotada por algumas redes na década de 90.

Os debates da década de 50 e 60 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024/61 que em seu artigo 104, previa a organização de cursos ou escolas com currículo, métodos e períodos escolares próprios, em caráter experimental, proporcionaram a implantação de algumas experiências de organização diferenciada da seriação.

QUADRO 1 – Primeiras experiências de organização não seriada

ESTADO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Rio de Janeiro	1967	- Organizou-se o ensino combinando faixa etária e nível de escolaridade
São Paulo	1968	- Ensino primário organizado em dois níveis (1ª e 2ª , 3ª e 4ª)
Pernambuco	1968	- Organização por níveis
Santa Catarina	1970	- Sistema de avanços progressivos (abolía a reprovação ao longo das quatro primeiras e últimas séries) - Implantação das classes de recuperação final das 4ªs e 8ªs - Encerrou-se na primeira metade dos anos 80.
Minas Gerais	1970	- Sistema de avanços progressivos

No Estado de São Paulo, em plena ditadura, tendo como governador Abreu Sodré (1967-1970)⁷ a Secretaria da Educação está sob a responsabilidade do médico Ulhoa Cintra que havia sido reitor da USP, onde iniciara um processo democrático de discussão da reforma universitária. Juntamente com José Mário Pires Azanha a frente do Departamento de Educação inicia uma reforma com mudanças em vários aspectos do ensino primário e secundário. Dentre esses destaca-se o agrupamento das quatro séries (1967- 1968) do Ensino Primário em dois níveis (1ª e 2ª; 3ª e 4ª) sendo que a passagem da 1ª para a 2ª e da 3ª para 4ª era automática e o exame de promoção acontecia na passagem do primeiro para o segundo nível. A reforma promoveu também a unificação dos exames de admissão para o ensino ginásial num ano e sua eliminação no ano seguinte, o que provocou várias críticas por parte dos educadores e da imprensa conservadora, pois acreditavam que tal medida provocaria o rebaixamento do nível do ensino ginásial.

Segundo Mainardes (2001), o estudo dessas experiências mostra que não foram acompanhadas das medidas necessárias e os principais problemas foram a ausência de discussão prévia com os professores e a dificuldade destes para trabalhar com classes heterogêneas.

Huet (1991) indica também que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo irá passar, nessa época, por um período de marasmo, intensificado em 1971 após a saída da Secretária da Educação, Esther Figueiredo Ferraz, que planejava a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n 5692/71. O referido órgão encontrava-se sem uma direção política o que se refletia na desarticulação dos professores acrescida da repressão da ditadura militar e do arrocho salarial. Em 1975 o processo de implantação da LDB será retomado pelo novo secretário, José Bonifácio Coutinho Nogueira.

A LDB n° 5692/71 também garantia a possibilidade aos sistemas de ensino de se organizarem de forma não seriada, em caráter experimental.

Art. 64 – Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados.

Além de autorizar experiências diferenciadas, a referida lei estabelecia que as matérias do currículo pleno deveriam ser organizadas em atividades, áreas de estudo ou

⁷ Observe-se que mesmo com o governo militar centralizado, São Paulo manifestava certa autonomia em suas políticas e até mesmo conflitos em alguns momentos. Observe-se também que o governo federal não completava ainda sua política para a educação. As preocupações iniciais eram a centralização econômica e o controle político.

disciplinas, revelando uma preocupação com a amplitude do currículo abrangida em cada etapa e, conseqüentemente, com a características das diferentes faixas etárias atendidas no ensino de primeiro e segundo graus. O Parecer do Conselho Federal de Educação- CFE nº 853/71 de 12/11/71, que esclarecia a doutrina do currículo na Lei 5292/71, indicava que no início da escolarização até a quinta série, as matérias deveriam ser tratadas em termos de atividades, ou seja, como vivência de situações pelos alunos; nas demais séries do 1º grau deveriam ser tratadas como áreas de estudo equilibrando essas experiências com os conhecimentos sistematizados. No segundo grau deverá ocorrer a predominância do sistemático sobre o casual com uma visão mais nítida de cada disciplina.

No final da década de 70 e na de 80, Num contexto de luta pela democracia da sociedade e da escola, novas experiências são implantadas.

QUADRO 2—Experiências de organização não seriada após Lei 5692/71.

ESTADO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Distrito Federal	1978	Proposta de avanços progressivos
Rio de Janeiro	1979	- Bloco único (5 anos: 3 anos iniciais, 2 anos seguintes) - - Incorporação das crianças de 6 anos nas classes de alfabetização
São Paulo	1984	Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)
Minas Gerais	1985	
Paraná	1988	
Goiás	1988	

A proposta do Ciclo Básico implementada em quatro estados na década de 80, significava uma grande inovação em comparação com as mudanças até então operadas. Além dos critérios políticos, apontava implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas.

No Estado de São Paulo o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) foi implantado a partir de 1984, no governo de Franco Montoro, eleito após 20 anos da última eleição direta de governadores, interrompida pela ditadura militar. Apesar de tratar-se de um período de

ampla mobilização, tal implantação deu-se de forma autoritária, sem fugir a regra da implantação pelo topo, centralizadamente, ou seja, por decisão do Secretário da Educação, com a costumeira resistência dos educadores e críticas de diferentes áreas da sociedade.

A Secretaria Estadual de Educação tomou algumas medidas que foram consideradas insuficientes, como por exemplo, a criação das classes de reforço, a ampliação da jornada do aluno e do professor e criação da função de professor coordenador do ciclo básico.

Segundo pesquisas sobre o Ciclo Básico⁸ não foi garantida a estrutura física adequada para a formação de classes menores e para as aulas de recuperação. Como os professores não participaram do processo de discussão da proposta do CBA não puderam rever suas concepções sobre ensino-aprendizagem, escolarização das classes populares e democratização do ensino. Observou-se também grande resistência as novas propostas de alfabetização, baseadas nos estudos de Emília Ferreiro e na concepção piagetiana de construção do conhecimento.

Uma das grandes contribuições dos Ciclos Básicos foi destacar a necessidade da avaliação deslocar-se do aluno para considerar outras variáveis presentes em todo o contexto escolar. Ao colocar no cotidiano da escola a responsabilidade pelo fracasso escolar e a necessidade de buscar alternativas para a solução deste problema, levou-se a um questionamento do papel de todos os agentes envolvidos (professores, diretores, supervisores e dirigentes) e da própria organização escolar. Portanto, o Ciclo Básico proporcionou um processo construtivo que não se encerrou e tem contribuído para desvelar contradições e aprofundar o questionamento sobre o processo de alfabetização.

Nos anos que antecederam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96 que dá maior abertura e incentivo para a busca de novas formas de organização, alguns municípios estenderam a organização em ciclos e a adoção da progressão continuada para os oito anos do ensino fundamental como São Paulo- SP (1992), Belo Horizonte(MG)- Escola Plural (1994) e Porto Alegre (RS)- Escola Cidadã (1995).

Na rede municipal de ensino de São Paulo, em 1992, na gestão da prefeita Luiza Erundina, com Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação, foram implantados os ciclos. A nova organização rompia com a divisão por séries, estruturando o Ensino Fundamental em três ciclos: inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries), intermediário (4ª, 5ª e 6ª séries) e final (7ª e 8ª séries), havendo a possibilidade de retenção do aluno ao final de cada

⁸ JACOMINI, M.A. . A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.401-418, st/dez.2004

ciclo por frequência ou aproveitamento insuficiente, criando mais uma oportunidade de superar as dificuldades de aprendizagem ainda presentes.

Dentro dessa nova organização curricular, a discussão acerca da avaliação ganhou destaque, apontando a mudança de enfoque dos resultados para o acompanhamento contínuo dos processos da aprendizagem do educando. A avaliação deveria ser contínua e qualitativa, com relatórios periódicos discutidos com educandos e seus responsáveis e com a substituição das notas por três conceitos: plenamente satisfatório (P), satisfatório (S) e insatisfatório (NS).

Segundo Jacomini (2004), que analisou essa reforma, a gestão que implantou essa nova organização não garantiu medidas como redução do número de alunos por sala e espaço e professores para as salas de apoio pedagógico e as gestões posteriores não garantiram a continuidade da reorientação curricular e da nova sistemática de avaliação. Apesar dos esforços e iniciativas de formação docente e de envolvimento dos educadores no processo de discussão e elaboração da política educacional, ainda predominavam concepções conservadoras sobre a democratização do ensino, o processo ensino/aprendizagem e a avaliação.

No caso do município de Belo Horizonte, os cadernos pedagógicos⁹ elaborados pela Secretaria de Educação apontam que a proposta da Escola Plural foi pensada a partir das experiências inovadoras desenvolvidas no interior das próprias escolas, por meio da elaboração dos seus projetos político-pedagógicos, indicando que desde o final da década de 70, a rede municipal já participava de discussões que buscavam resgatar a escola como espaço de formação humana, rompendo com a concepção de mero espaço de instrução.

O eixo curricular da Escola Plural leva em conta prioritariamente a formação do aluno e seus ciclos de desenvolvimento e não somente os conteúdos, portanto a escola se organiza em três ciclos:

- Primeiro – período característico da Infância que compreende os alunos que estão na faixa de idade 6-7; 7-8 e 8-9 anos;
- Segundo- período característico de pré-adolescência¹⁰ ou maturidade infantil compreende os alunos que estão na faixa etária 9-10; 10-11 e 11-12 anos
- Terceiro período característico da adolescência , compreende os alunos que estão na faixa etária 12-13; 13-14 e 14-15 anos.

⁹ Os cadernos pedagógicos da Escola Plural foram publicados entre 1994 e 1996 e trazem registros de como o processo vem sendo construído e avaliado.

A filosofia da Escola Plural indica que os conteúdos devem considerar as vivências sócio-culturais dos alunos e faz uma crítica acerca da linearidade do conhecimento, propondo portanto, mudanças radicais que alteram não apenas a estrutura, mas que requerem dos profissionais uma nova concepção de escola, de aluno, de educar e, principalmente, uma nova concepção de si mesmos como profissionais.

A Escola Cidadã de Porto Alegre, por sua vez, apresenta basicamente a mesma estrutura da Escola Plural. Os princípios da Escola Cidadã foram definidos na Constituinte Escolar, realizada em 1995, uma reunião com diversos membros da comunidade escolar. Nessa Constituinte a não-reprovação foi vista como forma de garantir a democratização do conhecimento e a eleição de diretores e do conselho escolar como democratização da gestão.

A escola Cidadã também tem seu eixo nas fases de desenvolvimento humano e suas características; a questão curricular é discutida a partir de uma pesquisa sócio-antropológica por meio da qual é escolhido um tema para definir o Complexo Temático¹¹ e, a partir desse tema, organiza-se o trabalho de forma interdisciplinar; a avaliação tem caráter investigativo e diagnóstico.

Essa organização também requer, por parte dos educadores, novos saberes e uma postura reflexiva e crítica frente a seu trabalho.

Com a nova LDB nº 9394 de 1996, que amplia as possibilidades e valoriza experiências diferenciadas, observamos uma expansão de propostas semelhantes a Escola Plural e Cidadã. A referida lei foi promulgada após 8 anos de debate, durante os quais essas experiências se desenvolviam, portanto serviram de base para os legisladores.

Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.(BRASIL, 1996)

O quadro abaixo mostra a organização atual de alguns estados¹², inclusive com a inserção dos alunos de 6 anos no Ensino Fundamental.

¹⁰ Autores como Roseli Sayão criticam a expressão pré-adolescência. Para Paul Osterrieth a criança de 9-12 anos está no estádio da maturidade infantil.

¹¹ O método dos Complexos Temáticos consiste na organização dos programas escolares em torno de grandes temas gerais, a partir desses temas, são propostos conceitos que serão trabalhados pelas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar.

¹² Além dos Estados, alguns municípios, também tem organizado suas redes em ciclos de formação: Blumenau (SC); Caxias do Sul (RS); Americana (SP).

QUADRO 3 – Experiências atuais

ESTADOS	ANO DE IMPLANTAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Bahia	2000	Ciclo nos dois primeiros anos
Pará Amapá Rio Grande do Norte Rio de Janeiro Paraná Mato Grosso do Sul	2000	Ciclo nos quatro primeiros anos
Ceará	2000	Todo o ensino fundamental em ciclos
Minas Gerais	2000	Todo o ensino fundamental em ciclos OBS: As escolas podem optar pela seriação
São Paulo	1998	Ciclo I (1ª a 4ª série) Ciclo II (5ª a 8ª série)
Mato Grosso	2000	Todo o ensino fundamental em ciclos (3 ciclos de 3 anos)

O regime de progressão continuada, na rede estadual paulista, foi implantado em 1998, no governo de Mário Covas, através da Resolução da Secretaria Estadual de Educação - SE nº 4 e instituiu a organização do ensino fundamental em dois ciclos: Ciclo I – os quatro primeiros anos e Ciclo II os quatro últimos anos. Houve uma reestruturação das escolas baseada nesses ciclos, algumas passaram a atender apenas o primeiro ciclo e outras o segundo ciclo e o ensino médio.

Segundo estudos (Freitas,2000; Steinvascher,2003) essa reforma teria sido imposta pela Secretaria Estadual de Educação e conseqüentemente sofrido resistências de diversos setores da sociedade e, principalmente, dos educadores que teriam construído a idéia de que tais medidas visavam apenas melhorar as estatísticas sobre a reprovação a serem apresentadas ao Banco Mundial, por conta de acordos e empréstimos. Os estudos indicam

ainda que havia entre os educadores o predomínio da concepção de que a escola deve estar permeada pelos mecanismos de seleção por meio da reprovação.

Apesar do reconhecimento do quanto a reprovação é prejudicial ao aluno e do fato de não existir nenhuma teoria que explica a interrupção no processo de desenvolvimento humano, essas experiências mostram que é grande a resistência dos educadores à progressão continuada.

A utilização da reprovação constitui um processo contraditório onde espera-se um ano inteiro para apenas condenar o aluno a repetir tudo novamente, em vez de corrigir os erros no momento em que ocorrem. Historicamente convencionou-se retirar o aluno do fluxo normal do ensino, toda vez que não alcançasse a aprendizagem esperada. A progressão continuada propõe que se experimente conservar esse aluno no fluxo de aprendizagem e que se reorganize o ensino, mudando metodologias, ou aumentando o tempo dedicado à aprendizagem.

Segundo Paro (2001) "a utilização da reprovação serve para isentar o sistema escolar da responsabilidade por sua ineficiência, jogando a culpa sobre os usuários da escola". Ele classifica os fatores que influenciam a postura contrária à aprovação automática em quatro tipos: socioculturais, psicobiográficos, institucionais e didático-pedagógicos. Os condicionantes socioculturais dizem respeito às concepções e às crenças que são construídas historicamente e determinam a forma de pensar e agir de cada um; os psicobiográficos referem-se a configuração da personalidade pelas experiências anteriores; os institucionais e didático-pedagógicos referem-se às condições funcionais e organizativas da escola e aos procedimentos e concepções de ensino, respectivamente.

Frequentemente, a sociedade tem associado a culpa da má qualidade do ensino à adoção da progressão continuada, sendo possível que este fato se deva à sua utilização para simplesmente mudar as estatísticas, sem articular a progressão a uma vontade política de melhorar o atendimento escolar e integrá-la a outras medidas.

Demo (1998) afirma que a progressão continuada é uma proposta pobre pensada para os pobres, considera que a preocupação com a auto-estima do aluno e a idéia de respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno são "balelas". Argumenta que a progressão continuada pode ferir ainda mais a auto-imagem do alunos, pois é uma forma de tentar enganá-los sobre seu desempenho escolar.

Grossi (2000) também compartilha dessa avaliação e considera que o excessivo respeito ao ritmo de cada aluno também é um equívoco, pois a aprendizagem é fruto de uma intervenção pedagógica adequada, ou seja, de estratégias didáticas muito bem articuladas.

QUADRO 4 – Implicações positivas e negativas da progressão continuada¹³

Implicações positivas:	Implicações negativas:
<ul style="list-style-type: none"> - cria a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar; - agiliza o fluxo de alunos, descongestionando o sistema - garante aos alunos maior permanência na escola; exige a destinação de maiores recursos para a educação, a fim de garantir as condições adequadas; - implica em mudanças nas concepções e práticas pedagógicas e atitude dos pais 	<ul style="list-style-type: none"> - pode ser implantada apenas como solução formal para as taxas de reprovação ou para atender interesses economicistas; - descontinuidade administrativa e a falta de sustentação para esse programas; - ausência de trabalho coletivo nas escolas e a falta de estratégias de acompanhamento, supervisão e apoio aos professores. - eliminação da seriação sem alterações curriculares

O sistema de progressão continuada pressupõe a superação do paradigma de avaliação classificatória para assumir o caráter de diagnóstica, reconhecendo o que o aluno sabe, o que falta saber, para exercer a mediação necessária. Portanto, avaliar no contexto da progressão continuada implica reconhecer como se dá o desenvolvimento, como a criança aprende e planejar as intervenções necessárias.

Nessa lógica o elemento que deve estruturar a escola básica é o aprendizado, deixando de ser a aprovação ou a reprovação, sendo necessário reconhecer que sempre haverá alunos que necessitarão de mais tempo para aprender e caberá à escola possibilitar variedade de estratégias para permitir um percurso mais adequado à necessidade de cada aluno.

Portanto, a progressão continuada, se bem implantada, poderá possibilitar a transformação das práticas de ensino e de avaliação, fazendo da avaliação um espaço de reflexão crítica sobre o desenvolvimento dos alunos, desencadeando também a avaliação dos professores, do processo ensino-aprendizagem e da própria escola, levando à superação de velhas concepções.

¹³ MAINARDES, J. A Organização da Escolaridade em Ciclos: ainda um desafio para os Sistemas de Ensino. In: FRANCO, C. **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.35-54

Nas experiências de Porto Alegre , Belo Horizonte e Araraquara, além da progressão, a organização em ciclos vem acompanhada também da ampliação do ensino fundamental para nove anos, com início aos seis anos de idade.

A Lei Federal nº 10.172/2001 que implantou o Plano Nacional de Educação previa como uma das metas "ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária dos 7 aos 14 anos".

Segundo dados do Conselho Nacional da Educação em 2003, eram 3,9 milhões de alunos em 11,5 mil escolas que frequentava, o ensino fundamental de nove anos.¹⁴

Em 2004 e 2005 intensificam-se no Conselho Nacional de Educação- CNE e na Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação- SEB, as discussões sobre essa ampliação. Em 16 de maio de 2005 é sancionada a Lei Federal nº 11.114 que altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 com o objetivo de tornar obrigatório o Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade.

O Conselho Nacional de Educação preocupado com o fato de que a Lei 11.114 não atrela a antecipação aos 6 anos à ampliação para nove anos de duração, publica a Resolução CNE nº 3, em 3 de agosto de 2005. Esta Resolução deixa claro que a antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação para nove anos e estabelece a nova nomenclatura para o Ensino fundamental de nove anos (Anos iniciais – 6 a 10 anos e Anos finais de 11 a 14 anos de idade).

Essa divergência na legislação causou grandes dúvidas de ordem interpretativa e até de orientação entre os dirigentes de órgãos e instituições públicas e privadas dos sistemas de ensino.

No Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 18, de 15 de setembro de 2005, os relatores apontam que a Lei 11.114 precipitou apenas uma das medidas necessárias, a da obrigatoriedade de matrícula aos seis anos de idade "de forma incompleta e intempestiva e com redação precária".

Diante disto muitos sistemas se organizaram para o ano letivo de 2006 cumprindo apenas a antecipação do ensino fundamental, sem a garantia de sua ampliação, ocasionando problemas como por exemplo, a junção das crianças de seis e sete anos numa mesma classe, sem a definição de uma diretriz pedagógica diferenciada para as crianças que ingressaram ao seis anos de idade.

¹⁴ Observar o anexo A com o número de matrículas no Ensino Fundamental em oito e nove anos por localização e dependência administrativa.

A Lei Federal nº 11.274, publicada em seis de fevereiro de 2006, vem definir essa situação, decretando em seu artigo 32: "O ensino fundamental obrigatório, **com duração de nove anos**, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão[...]"

A referida Lei põe fim à polêmica e estabelece o prazo até 2010 para os sistemas se adequarem e ofereçam o ensino fundamental em nove anos.

A publicação dessas duas Leis Federais trouxe às unidades escolares da Rede Municipal de Araraquara e ao órgão gestor, a SME, certa segurança e a confirmação de que o município está procurando implantar reorganizações condizentes com a Política Nacional de Educação.

4. ANTECEDENTES DA ESCOLA INTERATIVA

4.1 O Município de Araraquara e sua educação pública.

Araraquara ou "Morada do Sol" como é carinhosamente reconhecida pelos seus habitantes, está localizada no centro do Estado de São Paulo e distante 273 Km da capital. Ocupa uma área total de 1.006 Km², sendo 77,37 Km² ocupados pela área urbana. Na área rural estão três assentamentos da Reforma Agrária: o da Fazenda Monte Alegre, o de Bueno de Andrada e o do Bela Vista do Chibarro.

A história da cidade de Araraquara tem como marco o ano de 1790, quando Pedro José Neto, mineiro de Barbacena, se fixou na região. O povoamento se intensifica a partir de 1810, com a chegada de moradores originários das cidades de Itu, Piracicaba, Tietê, Porto Feliz, Jundiaí e Campinas e de algumas cidades de Minas Gerais. A principal atividade econômica dessa época era a criação de gado bovino e uma rudimentar agricultura de subsistência.

Em 22 de agosto de 1817 com 303 habitantes é elevada à condição de Freguesia de São Bento de Araraquara e em 1832 a Freguesia foi elevada a categoria de Vila, conquistando a autonomia administrativa.

O Primeiro registro sobre a presença da lavoura canavieira na região de Araraquara data de 1825 com a montagem de um engenho para produzir açúcar e aguardente. Surgem as fazendas mistas que abrigavam o cultivo de cana, criação de gado e cultura de subsistência.

O cultivo do café iniciou-se por volta de 1852 e a exploração comercial do produto intensificou-se no final da década de 60. No início da década de 1870 chegaram a Araraquara imigrantes de diversas nacionalidades para trabalhar nos cafezais. A riqueza proveniente da agricultura cafeeira transforma o modo de vida da população de Araraquara, particularmente o perfil cultural dos proprietários rurais.

Em 1897 o município contava com 12.000 habitantes. O crescimento demográfico e comercial da cidade e a circulação de capitais criaram as condições para a diversificação das atividades econômicas e culturais; estas últimas abrangiam a organização de grupos teatrais e musicais ligados às comunidades de imigrantes (italianos e espanhóis). Esse interesse pelo mundo do espetáculo tem seu auge no início do século XX com a construção do Cine Teatro Polytheama em 1912 e do Teatro Municipal em 1914 com 1064 lugares, demolidos na década de 60.

Em 1930 iniciam-se grandes transformações na vida nacional e sob o efeito da quebra da bolsa de Nova Iorque observa-se o fim da hegemonia da cultura cafeeira e se expande, com estímulo governamental, o cultivo do algodão, de gêneros alimentícios e de cana-de-açúcar.

No período de 1930 a 1955 ocorre com maior intensidade o fenômeno do êxodo rural, Araraquara urbaniza-se, ocorrendo a melhoria da infraestrutura urbana, passando a receber inclusive algumas sedes regionais da administração pública estadual.

A partir de 1955 ocorre a implantação da agricultura cítrica e canavieira e das agroindústrias sucroalcooleiras e cítricas. Substituem-se os cafezais pelos canaviais e os engenhos pelas usinas de açúcar e álcool.

Em 1960, Araraquara participa da efervescência artística e cultural do país, caracterizada na cidade, pela música lírica, pelas ilustres visitas do filósofo Jean Paul Satre, da escritora Simone de Bouvoir e pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Atualmente possui 182.471 habitantes, a base econômica envolve não só a agroindústria cítrica e sucroalcooleira, como também os ramos alimentícios, de bebidas, metal-mecânico, de tecidos e o comércio atacadista e varejista.

A rede pública de Educação de Araraquara abrange as unidades de educação infantil municipais, unidades de ensino fundamental municipais, unidades de ensino fundamental e médio estaduais e quatro unidades universitárias da Universidade do Estado de São Paulo -UNESP (Faculdade de Ciências e Letras, Instituto de Química, Faculdade de Ciências Farmacêuticas e Faculdade de Odontologia. A rede privada atua desde a educação infantil até o ensino superior, contando com 3 instituições privadas de ensino superior: Faculdades Logatti, Centro Universitário de Araraquara – UNIARA e Universidade Paulista UNIP.

A evolução da rede de educação básica pode ser percebida no quadro a seguir:

QUADRO 5 – Educação Pública de Araraquara

PERÍODO	ESCOLAS ESTADUAIS	ESCOLAS MUNICIPAIS	
	ENSINO FUNDAMENTAL/MÉDIO ¹⁵	ED. INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL
Até 1940	Carlos Batista Magalhães – 1903 Antônio J. de Carvalho - 1918 Bento de Abreu - 1934 Antônio L. Correa - 1935		
1940 – 1950	Pedro J. Neto - 1941 Florestano Libutti - 1944 João Manoel do Amaral - 1946	Parque Infantil "Leonor Mendes de Barros"- 1942	
1950 – 1960	Framncisco Sales Colturato- 1958 Francisco P. Monteiro - 1958 Dorival Alves - 1960	Parque Infantil "Carmelita Garcez"- 1951	
1960 – 1970	Augusto da Silva César -1961 Vitor Lacorte - 1961 João B. de Oliveira - 1962 João Pires de Camargo - 1962 Léa de Freitas Monteiro - 1962	Parque Infantil "Eloá do Valle Quadros" - 1969	
1970 – 1980	Antonia Eugênia Martins - 1971 Geraldo H. Sachs - 1976 Letícia G. B. C. Lopes - 1976 Elisa S. Bachi - 1977 Antônio dos Santos - 1978	Parque Infantil "Cotinha de Barros"- 1971	
1980 – 1990	Ergília Micelli - 1981 Luisa Rolfasen Petrilli - 1981 Lysanias de O. Campos - 1982 Rafael de Medina - 1984 Leonardo Barbieri - 1985 Manoel L. de Freitas - 1985 Olga Ferreira Campos - 1985 Antônio O. B. Filho - 1985 Jandira Nery Gatti - 1987 José Roberto de P. Camargo - 1987	CER Eduardo B. Coelho – 1982 CER Cyro G. Ramos –1982 CER Maria B. Filié – 1982 CER Oswaldo T. de Aquino – 1982 CER Antonia C. Barsaglini – 1982 CER Alvaro W. Colino – 1984 CER Padre B. Plate – 1985 CER Maria R. Lupo Bo – 1985 CER José do ^a Velosa – 1985 CER José Pizani – 1986 CER Jacomina F. Sambiasi – 1986 CER Antônio T. P. Lima- 1986 CER Honorina C. Lia – 1987 CERAdelina Leite Amaral – 1987 CER Concheta S. Mendonça – 1988	

¹⁵ As nomenclaturas dadas inicialmente a essas escolas foram sendo alteradas devido ao grau ou nível de ensino oferecido, passaram de grupo escolar (GE) para escolas de primeiro e segundo graus(EEPSG) e atualmente escolas estaduais(EE)

1990 – 2000	Altamira Amorim Mantese - 1990 Hermínio Pagotto 1990 Henrique Scabello 1996 Sergio Pedro Speranza- 1997	- CER Maria J. P. Porciúncula – 1992 - CER Maria E. M. Magalhães – 1992 - CER Eudóxia P. Ferraz- 1992 - CER Eunice B. T. Piza – 1992 - CER Amélia F. manini – 1992 - CER Judith de B. Batelli – 1992 - CER Rubens Cruz – 1994 - CER Eugênio Trovatti – 1998 - CER Ricardo de C. C. Monteiro – 1998 - CER Marialice L. Tedde – 1999 - CER Anunciata L. David – 1999 - CER Maria da G. F. Simões - 1999	EMEF. Caic Ricaro d de C. C. Monteiro – 1998 EMEF. Altamira A. Mantese – 1999 EMEF. Eugênio Trovatti – 1999 EMEF. Rafael de Medina – 1999 EMEF. Olga Ferreira Campos – 1999 EMEF. Caic Rubens Cruz -1999
2000- 2005		CER Zilda M. Pierri – 2000 CER Antônio C. Lima – 2004	EMEF Waldemar Saffiotti – 2000 EMEF. Maria de L. S> Prado – 2000 EMEF. Henrique Sacbello – 2000 EMEF. Hermínio Pagotto – 2002 EMEF. Luiz R. S. Fortis - 2003

A primeira escola pública estadual do município de Araraquara¹⁶, Carlos Batista Magalhães, foi fundada em 1903. Funcionou até 1996, quando foi desativada na última reorganização da Rede Estadual de Ensino. Esse prédio abriga, hoje, a Diretoria Regional de Ensino.

Até o final da década de 40 foram fundadas em Araraquara mais seis escolas. Entre os anos de 58 e 62, no governo de Carvalho Pinto, foram criadas 9 escolas.

A rede pública estadual de ensino conheceu uma grande expansão nas décadas de 70 e 80 quando foram criadas 15 escolas distribuídas pelos bairros periféricos da cidade. Dessas, cinco foram criadas no governo de Paulo Egydio Martins de 1975 a 1979, três no governo de Paulo S. Maluf de 1979 a 1982 e sete no governo de André Franco Montoro de 1983 a 1987.

Essa expansão pode estar relacionada ao crescimento populacional da cidade. Segundo dados do IBGE o crescimento populacional das cidades, observado principalmente na década de 70, deve-se principalmente ao êxodo rural crescente na década de 60. Segundo estudo de George Martine (1994)¹⁷ a população da região sudeste aumentou de 1960/70 para 1970/80 em 28%. No caso de Araraquara o crescimento populacional dos anos 60 para 70 foi de 17.568 habitantes, de 70 para 80 de 27.643 e de 80 para 90 de 38.622 habitantes.

Na década de 90 verifica-se o último período de expansão da rede estadual, já bastante desacelerada com a criação de apenas quatro escolas.

¹⁶ Observar Anexo B- Evolução da rede estadual e municipal de ensino de Araraquara.

A primeira unidade escolar pública de Araraquara, mantida pela Prefeitura Municipal data de 1942, o "Parque Infantil Leonor Mendes de Barros"¹⁸ que foi construído com o objetivo de proporcionar às crianças procedentes de famílias de baixa renda, a oportunidade de serem abrigadas, enquanto seus pais trabalhavam. A clientela, atendida em regime parcial, situava-se na faixa etária de três a treze anos, sendo que as crianças de sete a treze anos frequentavam o Grupo Escolar, no período alternado. A orientação técnica para essa escola provinha do Departamento de Educação Física e Esportes da Secretaria de Esportes do Estado e tinha por objetivo além da guarda das crianças, proporcionar-lhes alguma forma de recreação.

Uma outra unidade, com características semelhantes, foi construída somente 10 anos depois: o "Parque Infantil Carmelita Garcez" no bairro São José (1951), e a terceira, só foi instalada em 1969: o "Parque Infantil Eloá do Valle Quadros" na Vila Xavier. Até então, essas três unidades funcionavam de acordo com a proposta original, não contando com a garantia de profissionais habilitados para suas atividades.

Em 1971, instala-se o "Parque Infantil Dona Cotinha de Barros", no bairro Jardim Brasil e inicia-se um processo de transformação: são criadas classes de pré-primário, destinadas aos alunos de 6 anos de idade, com a incumbência de preparar as crianças para o ingresso na escola primária, como reflexo da política de educação compensatória e altera-se sua denominação para Centros de Educação e Recreação (C.E.R.).

Gradativamente, os Centros de Educação e Recreação mantidos pela Prefeitura Municipal, foram sofrendo outras modificações, passando a receber alunos das faixas etárias específicas: de 03, 04, 05 e 06 anos e, em algumas unidades, também de 0 a 3 anos. A clientela da faixa etária de 07 a 11 anos começou a diminuir nos CERs, aumentando cada vez mais a procura de vagas para as crianças menores.

Posteriormente, no ano de 1994, foi criado o programa de Educação Complementar que passou a atender a faixa etária de 7 a 14 anos em período contrário ao ensino regular, em equipamento próprio, denominado Centro de Educação Complementar (CEC). Atualmente o programa de Educação Complementar atende 1013 crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, em cinco unidades.

¹⁷ *A redistribuição Espacial da População Brasileira Durante a década de 80* – ISPN/IPEA

¹⁸ Os nomes dos parques infantis homenageavam os políticos da época e seus familiares:

- Leonor M. de Barros – homenagem ao governador Adhemar de Barros;
- Carmelita Garcez – homenagem ao governador Lucas N. Garcez;
- -Eloá do V. Quadros – homenagem a Janio Quadros;

O Serviço de Educação Pré-Escolar, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Educação do Estado, criado com a reforma administrativa do decreto 7.510/76, a partir de 1977 elabora propostas curriculares, publica documentos, organiza cursos de treinamento e de atualização de professores deste grau de ensino. Como resultado desta ação, percebe-se no poder público municipal uma maior preocupação com a educação infantil, buscando promover o atendimento integral às crianças nos seus primeiros anos de vida.

4.2 A rede municipal na década de 80.

No ano de 1982 foram construídas mais cinco unidades escolares e a partir de 1983, inicia-se, uma nova fase na educação pré-escolar, que considerava a importância dos primeiros anos de vida da criança. Essa discussão é desencadeada nas universidades e em alguns movimentos sociais e resulta na definição da educação infantil no quadro da educação. Nessa ocasião, uma comissão, formada por profissionais da Diretoria de Educação e Cultura, da Prefeitura Municipal de Araraquara, por professores da UNESP, por diretores e professores dos CERs e por pessoas da comunidade, elaborou um Programa de Educação, integrado aos Programas de Saúde e Promoção Social. O objetivo comum era promover a melhoria das condições de vida da população, contando com a participação ativa e consciente da comunidade. Para facilitar essa integração, os Centros de Saúde, construídos na época, localizavam-se ao lado dos CERs que, por sua vez, foram construídos próximos a praças e parques existentes na cidade.

Essa situação mostra-nos que no âmbito municipal é mais fácil fazer integração das políticas setoriais, possibilitando a união de diferentes órgãos da administração pública na busca de um objetivo comum.

Ao abordar a questão do desenvolvimento local integrado e sustentável como via possível para a melhoria da qualidade de vida das populações, Augusto Franco indica que a participação do poder local e da sociedade civil é condição necessária para o êxito de projetos de desenvolvimento.

[...] é na esfera local que os problemas são melhores identificados e, portanto, torna-se mais fácil encontrar a solução mais adequada. O atendimento das necessidades da sociedade, o aproveitamento das potencialidades locais e das habilidades existentes são extremamente facilitados pela maior proximidade das comunidades."(FRANCO, 1999,p.178)

Ao propor seu programa de educação pública municipal , Araraquara, superou a dicotomia existente entre a creche (subordinada a órgãos de caráter assistencial) e a pré-escola (subordinada ao sistema educacional), unindo-as sob o sistema educacional., antecipando-se ao que foi definido na Constituição Federal de 1988.

De 1984 a 1988 foram construídas mais 10 unidades de educação infantil com espaços físicos adequados às diferentes modalidades de atendimento, em especial, os berçários. Houve também treinamento do pessoal para o trabalho, iniciando-se, assim um programa de formação continuada.

A partir de 1987 foi contratada a Equipe de apoio Técnico, contando com psicóloga, orientadora educacional, coordenadora técnica e nutricionista.

Além do movimento de reconhecimento e valorização da educação infantil, uma das explicações para a sua expansão pode ser encontrada nos dados do Censo da cidade de Araraquara que apontam crescimento da população infantil nas décadas de 70 e 80.

4.3 A rede municipal na década de 90

Na década de 90 foram criados 12 Centros de Educação e Recreação . A partir de 1993 uma outra equipe, composta por coordenadoras técnicas, foi nomeada com a função de dar suporte para as diferentes modalidades de berçário, recreação e pré-escola.

Esse programa de educação infantil passou por algumas reformulações, mas mantém-se até hoje, contando atualmente com 32 Centros de Educação e Recreação, construídos em áreas centrais e periféricas do município, atendendo 8714 alunos na faixa etária de 0 a 6 anos em período parcial ou integral, conforme a necessidade das famílias.

Na década de 90 inicia-se uma grande modificação no cenário educacional brasileiro, no qual a educação infantil vai gradativamente deixando de ser o foco de atenção dos municípios, dando espaço ao ensino fundamental. A Constituição Federal de 1988 definiu o papel do município, como ente federativo autônomo, na questão da formulação e da gestão da política educacional, com a possibilidade de criação do seu próprio Sistema de Ensino. Essas medidas legais definiram também, claramente, a colaboração e parceria entre a

União, os Estados e os municípios como sendo a forma mais apropriada para a procura de uma educação eficiente.

O art. 18 da Constituição Federal determina: "A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios todos autônomos, nos termos desta Constituição."

Cury (2002), esclarece que o Estado em sua organização política pode assumir formas diferenciadas no modo de se fazer presente, dentro do seu território. Há os Estados unitários ou centralizados onde as leis nacionais se impõem sobre as regiões e há os Estados federados ou descentralizados, cuja descentralização supõe um grau efetivo de repartição do poder político e administrativo entre autoridades centrais, regionais e locais.

A partir da Constituição Federal de 1988 portanto, os municípios são elevados também a categoria de entes federativos, podendo na área da educação, constituir seus sistemas de ensin, cumprindo suas atribuições no ensino fundamental e educação infantil.

A LDB n° 9394/96 de dezembro de 1996 reafirma o que fora definido no artigo 211 da Constituição Federal com relação as competências da União, do Estado e dos municípios e o princípio da colaboração, estabelecendo:

Art. 8º- A união, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

Art. 11- Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (BRASIL,1996)

Em 1996 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, como medida preparatória para o processo de municipalização, promoveu uma reorganização de sua rede de escolas, dividindo-as para atendimento exclusivo de Ciclo I (1ª a 4ª série) ou de Ciclo II (5ª a 8ª série). Nessa ocasião, no município de Araraquara, todas as escolas estaduais foram reorganizadas, com exceção da escola estadual Leonardo Barbieri, que manteve-se com o ensino fundamental completo.

Essa reorganização causa estranheza pois parece contrariar o estabelecido na Lei 5692/71 com relação ao ensino de 1º grau entendido como um segmento único composto de oito séries e também a Lei 9394/96 que estabelece o ensino fundamental.

Posteriormente, analisaremos que essa medida reconhece e reforça a dicotomia existente entre 1ª a 4ª e 5ª a 8ª estabelecida desde a Reforma Capanema e mantida pela Lei

4024/61 (primário e ginásio), admitindo a convivência sem integração dessas duas etapas como revela o documento da Secretaria Estadual de Educação.

A convivência forçada (de alunos e professores de 1ª a 4ª com 5ª a 8ª séries) não assegurou nem otimização de recursos, nem a desejada integração pedagógica, nem melhores condições de trabalho para os docentes. A continuidade dos estudos de nossas crianças e jovens, ponto de honra para todos que estejam comprometidos de fato com a educação, não foi garantida. Não devemos insistir no que não está dando certo.¹⁹

Em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei Federal nº 9.424 de 24/12/1996, Lei do Fundo Nacional de Manutenção para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, conhecida como Lei do FUNDEF, que impulsionou o processo de municipalização do ensino fundamental em todo o país e particularmente no Estado de São Paulo, onde esse nível de ensino estava quase integralmente sob a responsabilidade do Estado. Preocupados com a implantação dessa Lei, vários prefeitos fizeram a solicitação de que tal regulamentação passasse a vigorar apenas em 1988. Essa Lei estabelece uma subvinculação dos recursos, constitucionalmente já vinculados, à manutenção e desenvolvimento do ensino e o acompanhamento e controle sobre a aplicação dos recursos do fundo pelos Conselhos.

Cury (2002) destaca três pontos de articulação entre a Lei 9424/96 (Lei do Fundef) e a Lei nº9394/96: os estabelecimentos escolares tornam-se o foco das políticas educacionais e os responsáveis pelo êxito ou fracasso das avaliações a que serão submetidos; os conselhos passam a ter um importante papel e as leis trazem um caráter disciplinador necessário para a organização dos sistemas.

Em 1996, em atendimento ao *Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA* e ainda como reflexo da política do ex-presidente Collor (1990-1992), foi implantado em Araraquara o *Centro de Atenção Integral à Criança*, no Jardim Roberto Selmi Dei, setor IV, CAIC Rubens Cruz, e também o CAIC Ricardo de Castro Caramuru Monteiro, no bairro Vale do Sol, ambos sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Nesses prédios é instalado o atendimento de educação infantil conforme o modelo dos Centros de Educação e Recreação e no Caic Rubens Cruz, além da educação infantil, implanta-se também a educação complementar.

¹⁹ SÃO PAULO (GOVERNO DO ESTADO – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Mudar para melhorar: uma escola para a criança outra para o adolescente. São Paulo, novembro/1995,p.22

A partir de 1997, a Prefeitura Municipal de Araraquara começa a definir como uma das prioridades na área da educação municipal, a implantação do Ensino Fundamental, mais especificamente de 1ª a 4ª série.

Em 13 de novembro de 1997 foi promulgada a Lei Municipal nº 4938 que dispõe sobre a instituição do Sistema Municipal de Ensino de Araraquara (Anexo C). De acordo com o artigo 2º da referida Lei, o Sistema Municipal seria composto de: Conselho Municipal de Educação; Secretaria de Educação do Município; Instituições Municipais de Ensino; Instituições Particulares de Educação Infantil e Órgãos Auxiliares.

Com relação a instituição do Sistema Municipal de Ensino podemos observar que o município tomou as providências imediatamente após tomar conhecimento da legislação, o que indica uma preocupação em aproveitar as oportunidades e os momentos para ampliar sua atuação na educação. Segundo relato da secretária de educação da época não houve qualquer tipo de influência político-partidária para que o município criasse o sistema, a influência maior foi exercida pela Lei do FUNDEF que representava a possibilidade de maiores recursos para a educação.

O município de Araraquara apresenta também uma certa estabilidade no crescimento populacional o que facilita o planejamento principalmente na área educacional, possibilitando à administração acompanhar as orientações nacionais, implantando as mudanças.

A regulamentação do Sistema Municipal de Ensino de Araraquara está baseada no artigo 211 da Constituição Federal, na Deliberação do Conselho Estadual de Educação- CEE nº 11/97 e Indicação CEE nº10/97.

Essa regulamentação do Conselho Estadual de Educação estabelece as providências dos municípios para constituir o seu Sistema de Ensino, alertando que não basta unicamente a opção do município, dependendo também, das providências e condições apresentadas. Salienta ainda, que a primeira condição é de natureza política, ou seja, o Município deverá assumir sério e consistente compromisso com a educação, especificando ainda a necessidade do estabelecimento de um conjunto de normas, da criação do Conselho Municipal de Educação e da elaboração de um Plano Municipal de Educação.

Ao definir Sistema de Ensino, Dias (1998) prefere o termo sistema escolar a sistema de educação ou de ensino, pois entende que a educação em seu sentido pleno pode realizar-se através de agências sociais e não apenas através da escola.

O sistema escolar é um sistema aberto, que tem por objetivo proporcionar educação. A rigor, ele cuida de um aspecto especial da educação, ao que se poderia chamar escolarização. A educação proporcionada pela escola assume caráter intencional e sistemático, que dá especial relevo ao desenvolvimento intelectual, sem contudo descuidar de outros aspectos tais como o físico, o emocional, o moral, o social.(Dias, 1998 , p.129)

Em cumprimento às exigências para a criação do seu Sistema de Ensino, em 27 de novembro de 1997, o município promulga também a Lei que criou o Conselho Municipal de Educação (Anexo D) ,porém este só se efetivará em 1999.

Os Conselhos de Educação foram definidos por Cury como:

[...] órgãos colegiados de funções normativas e consultivas em tudo o que se refere à legislação educacional e sua aplicação, Eles também possuem a função de interpretar a legislação educacional e assessorar os órgãos executivos dos respectivos governos.(Cury, 2002, p.60).

4.4 A Municipalização do Ensino em Araraquara.

Após a organização legal do Sistema de Ensino, o município inicia sua atuação no ensino fundamental. Contando já com o prédio do CAIC Eng. Ricardo Caramuru Monteiro, construído pelo governo federal, no Bairro Nova Araraquara, organizou-se a primeira Escola Municipal de Ensino Fundamental, com alunos encaminhados pela Diretoria Regional de Ensino, onde foram formadas 13 classes de 1ª a 4ª, com 459 alunos.

Na seqüência, ainda em 1998, a Escola Estadual Altamira Amorim Mantese (Selmi Dei, setor III), foi desativada pelo Estado, por falta de condições de funcionamento, tendo transferido suas atividades para o Caic Rubens Cruz, cedido pelo município. No prédio da E.E. Altamira Mantese, reformado pelo poder público municipal, a Prefeitura instalou uma EMEF, atendendo apenas as classes de 1ª série do Ensino Fundamental (8 turmas com 255 alunos no total). No ano seguinte, pela incapacidade estrutural para atender às 2ªs séries na EMEF Altamira Mantese, a Prefeitura ocupou salas de aula, com 2ªs séries, no *Caic Rubens Cruz*, onde as classes de 3ªs e 4ªs séries funcionavam sob a gestão estadual. Portanto, no ano de 1999 o Caic Rubens Cruz funcionou em regime de gestão compartilhada entre estado e município (município – 2ª série e estado 3ª e 4ª série).

Essa situação relatada acima mostra-nos como a municipalização gerou situações bastante complexas que demandaram habilidades, boa convivência e boa vontade

do poder público Estadual e Municipal. Segundo relato de professores que atuaram nessa época, a convivência entre os professores da rede estadual e municipal era muito boa e proporcionava inclusive uma grande troca de experiências, porém ocorriam comparações quanto a quantidade de recursos materiais disponibilizados pela Secretaria Municipal e Secretaria Estadual de Educação.

As primeiras classes de ensino fundamental do município contaram com o trabalho das professoras da Educação Infantil, no período de fevereiro a julho de 1998, até que se realizasse o primeiro concurso para professores do ensino fundamental em abril de 1998. Em agosto, desse ano, foram contratados 68 professores concursados.

Quanto à gestão da rede municipal, somente em 1999 é instalado de fato o Conselho Municipal de Educação e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundef. Ao mesmo tempo, iniciaram-se os estudos para as primeiras iniciativas de municipalização do Ensino Fundamental, que deveria ocorrer ainda ao longo de 1999.

O Conselho Municipal de Educação era composto por 12 membros designados pelo chefe do poder executivo, com base nas indicações a ele encaminhadas pelas entidades representativas. Faziam parte da composição do Conselho: o secretário municipal de educação; um representante da Secretaria Municipal de Educação; dois representantes do magistério público municipal; dois representantes do magistério público estadual; 1 representante de pais de alunos das escolas públicas; um representante das escolas particulares; um representante do ensino superior; um representante da educação especial; um representante das escolas profissionalizantes e um representante das entidades de classe ligadas aos trabalhadores da educação.

O artigo 2º da Lei Municipal nº 4.947 de 27/11/97 estabelecia como competências do Conselho Municipal de Educação, entre outras, colaborar com o Poder Municipal na formulação de política e na elaboração do Plano Municipal de Educação e propor as diretrizes para a organização do Sistema Municipal de Ensino.

A partir da experiência anterior de assumir alunos do Ensino Fundamental (no Caic Ricardo C.C.Monteiro e Altamira A Mantese), provenientes da rede estadual de ensino, sem o estabelecimento de parceria educacional, e por consequência, sem o imediato repasse dos recursos do FUNDEF, a Secretaria Municipal de Educação empenhou-se em estudar a possibilidade de implantar o processo de municipalização do ensino fundamental no município.

A Secretária municipal esclareceu que a intenção inicial era constituir uma rede própria, porém, ao verificar que dessa forma os recursos referentes aos alunos só seriam

recebidos no ano seguinte à matrícula, optou-se pela realização do convênio com o Estado que garantia o repassa imediato dos recursos.

Em março de 1999 são assinadas a Lei Municipal que autoriza o Poder Executivo Municipal a celebrar convênio com o Estado de São Paulo (Anexo E) objetivando a implantação e desenvolvimento de programas na área da Educação e a Lei Municipal de criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.²⁰

Também em 1999, atendendo à demanda da comunidade de Bueno de Andrada, distrito do município, localizado a 40 Km de Araraquara, instalou-se uma Escola Municipal de Ensino Fundamental- EMEF no prédio do CER Eugênio Trovatti, organizado por agrupamentos multisseriados de alunos com uma classe de 1ª e 2ª série e outra de 3ª e 4ª série com 30 alunos em cada.

Em julho de 1999 é assinado o Convênio para o desenvolvimento do programa de Parceria Educacional Estado- Município.

Nesse processo deu-se a transferência dos prédios, professores e alunos do Estado para o Município, em três escolas de porte médio, instaladas na década de 90: E.E. Rafael de Medina(Jd. Martinez) , E.E. Olga Ferreira Campos(Jd. Universal) e E.E. Altamira Amorim Mantese (Jd. Roberto Selmi Dei).

Os critérios usados na definição de quais escolas seriam municipalizadas foram a localização na zona periférica da cidade e atendimento do transporte escolar. A E.E. Altamira Amorim Mantese, no bairro Jardim Roberto Selmi Dei, que já atendia, pelo município, a 1ª série (com encaminhamento dos alunos de 2ª série para o Caic Rubens Cruz) tornou-se a 3ª opção para a municipalização. Assim, em 1999, as classes de 3ªs e 4ªs séries do estado, instaladas no CAIC Rubens Cruz, também passaram à gestão da Prefeitura, e o CAIC torna-se também uma escola municipal.

A maioria dos professores estaduais, que até então, vinham atuando nessas unidades, tiveram sua sede transferida para outras unidades escolares estaduais, porém, uma pequena parcela optou pela prestação de serviços ao município. Ao longo desses cinco anos alguns desses professores foram retornando para o Estado , em outros casos, a opção foi da Secretaria Municipal de Educação para que os mesmos retornassem para suas escolas sede, em virtude de uma avaliação de desempenho negativa. Dos 30 professores do Estado afastados junto as escolas municipais, permanecem atualmente apenas 19 professores .

²⁰Leis Municipais n°s 5.161 (17/03/99) e 5.162 (17/03/99).

No quadro abaixo podemos observar alguns dados das três primeiras escolas municipalizadas como o número de alunos e número de professores.

QUADRO 6 – Escolas Municipalizadas em 1999

ANO	ESCOLAS MUNICIPALIZADAS	SÉRIE	N.º DE ALUNOS	Nº DE DOCENTES DAS E.Es	Nº DE DOCENTES AFASTADOS JUNTO AO MUNICÍPIO 1999	Nº DE DOCENTES AFASTADOS JUNTO AO MUNICÍPIO 2005
1999	E.E. Rafael de Medina	1ª a 4ª	800	23	15	10
	E.E. Olga Ferreira Campos	1ª a 4ª	380	12	6	2
	E.E. Altamira A Mantese	3ª a 4ª	466	13	9	7
	TOTAL		1646	48	30	19

Fonte:SME

Ainda em 2000, aproveitando-se do fato de que a E.E. Henrique Sacabello não tinha nenhum professor efetivo, a Prefeitura assumiu os alunos, o prédio, o mobiliário e os equipamento da referida unidade sendo extinta a escola estadual e criada a *EMEF Henrique Scabello*.

Assumiu também, os alunos da EE Caetano Zanin, localizada na Usina Zanin, transportando-os para a EMEF Rafael de Medina.

Ao mesmo tempo em que municipalizava escolas estaduais, a Prefeitura construiu uma unidade de ensino fundamental, no bairro Cruzeiro do Sul , a EMEF Waldemar Saffioti, inaugurada em 2000, recebendo por transferência os alunos moradores daquele bairro, que até então, utilizavam o transporte escolar e freqüentavam a E.E. Rafael de Medina.

Neste mesmo ano começa a funcionar EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado no Assentamento Monte Alegre III, localizado a 40 Km do município, em prédio construído pelo ITESP (Instituto de Terras do Estado de São Paulo) e cedido ao Município, com atendimento de 1ª a 4ª série.

Nessas primeiras iniciativas de municipalização podemos identificar que as escolas municipalizadas, bem como a construída pela Prefeitura Municipal, localizam-se em áreas periféricas da cidade, demonstrando uma preocupação com a educação popular (anexo B).

5. A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA EM CICLOS

Em 2001, tem início a administração do Partido dos Trabalhadores que assume o governo no município de Araraquara indicando como suas marcas na educação: a Gestão Democrática, Escola Inclusiva e Qualidade social da Educação.

A Gestão Democrática foi definida pela **participação** de todos os segmentos envolvidos no processo educacional, na discussão e tomada de decisões no âmbito da unidade escolar e também nas relações entre escola e comunidade e relações entre a Secretaria de Educação e a rede escolar.

A marca de Escola Inclusiva estabelecia **inclusão** de alunos portadores de necessidades educacionais especiais em classes regulares e a criação de condições para que todos os alunos, independentemente das condições sociais, étnicas, de gênero, pudessem se beneficiar da escolaridade e finalizar com sucesso o ensino fundamental.

A terceira marca ,a Qualidade Social da Educação, foi estabelecida como um dos principais objetivos da proposta educacional para o município e se contrapõe ao conceito de qualidade de ensino, entendido como mero domínio de um conjunto de conteúdos informativos. Qualidade Social da Educação pretende garantir a apropriação do conhecimento como instrumento de desenvolvimento social e humano que **capacite o indivíduo** a participar ativamente da vida econômica, produtiva e social.

No período de transição entre os governos, a nova administração realizou uma análise em todas as secretarias municipais. Na educação foram diagnosticados vários problemas assim indicados : falhas nos sistemas de comunicação e divulgação de informações; dificuldade de implantação de novos projetos pela persistência de concepções tradicionalistas; limitada participação da comunidade de pais, funcionários e professores na gestão das unidades escolares e índices indesejáveis de repetência, evasão e, principalmente, de aproveitamento escolar.

Com o estabelecimento da marca da **Gestão Democrática** e o diagnóstico de pouca participação da comunidade , o governo desencadeou algumas ações. No início de 2001, as diretoras das unidades escolares foram informadas da intenção da nova administração de implantar Conselhos de Escola. Elas receberam orientações verbais de um membro da nova administração da Secretaria Municipal de Educação com experiência na instituição de Conselhos nas escolas municipais, da vizinha cidade de Matão. Este ofereceu algumas orientações básicas sobre a condução da eleição, a composição do conselho e

atribuições dos conselheiros, apresentando também as dificuldades em implantar tal proposta. Na análise dessas dificuldades baseava-se em Vitor Paro (1998) que identificou condicionantes internos e externos à escola para a participação da comunidade.

A nova administração havia se comprometido no período de campanha eleitoral, com a realização, nos primeiros meses de governo, de uma Conferência Municipal de Educação, envolvendo alunos, pais, professores e funcionários para definição das diretrizes da educação do município. Iniciou-se o processo com a instalação, nos dias 6 e 7 de abril, do Fórum Municipal de Educação, no qual se formaram quinze grupos de Trabalho Temáticos que responsabilizaram-se pelo estudo, debate e sistematização de propostas a serem levadas à Conferência.

Os grupos de trabalho dividiram-se entre os temas: Gestão Democrática da Educação; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos e Movimento de Alfabetização; Ensino Médio; Escola Rural; Temas transversais x Intervenções Pontuais; Educação Complementar; Alternativas ao trabalho infantil; Arte-educação; Escola e Violência; Financiamento da Educação; Escola Inclusiva; Formação de Educadores; Plano de carreira e Estatuto do magistério.

A I Conferência Municipal de Educação (Anexo F) foi realizada nos dias 28,29 e 30 de junho, estendendo-se para 21 de julho e 1, 2, 3, 4 e 6 de agosto de 2001. Foram inscritos 364 delegados, representantes de diferentes segmentos da sociedade, contando nos três primeiros dias do evento com a participação de 85 % deles.

Por tratar-se de uma primeira experiência desse tipo, os debates foram bastante calorosos e muitos participantes tentaram conduzir uma discussão sobre problemas cotidianos de suas unidades escolares. A então secretária de educação, Sr^a Sonia Irene Silva do Carmo, precisou esclarecer que a finalidade da Conferência não era deliberar sobre tais situações, mas sim, estabelecer diretrizes para a educação do município que iriam compor o Plano Municipal de Educação à partir dos debates desencadeados pelos grupos temáticos de trabalho.

Durante o Fórum Municipal de Educação, o grupo de trabalho da Gestão Democrática discutiu e foi favorável à proposta de ampliação do número de membros do Conselho Municipal de Educação de 12 para 33, que foi regulamentada posteriormente pela Lei Municipal nº 5.658 de 29/08/01. O Conselho Municipal de Educação passou a contar também com representantes de todas as secretarias municipais, dos professores, diretores e pais de alunos da rede pública municipal, estadual e particular, representantes dos sindicatos e da

Câmara Municipal. A ampliação do número de membros era justificada como tentativa de garantir maior representatividade, legitimando as decisões desse órgão.

O mesmo grupo apresentou na Conferência uma Minuta de Projeto de Lei para instituir os Conselhos de Escola (que tornou-se Lei Municipal nº5.785) em 25 de março de 2002), uma sugestão de regimento interno para esses conselhos e uma proposta de eleição para o cargo de diretor, que não foi aceita pelos delegados. Havia na Rede Municipal forte reivindicação pela realização de concurso para diretor de escola, pois esse cargo nas EMEFs e alguns CERs estavam sendo ocupados temporariamente por professores designados, situação esta que causava mal-estar entre os professores.

Para garantir a **Escola Inclusiva** a Equipe da Educação Especial, da SME, constituída por uma pedagoga, uma psicóloga, uma fonoaudióloga e uma psicopedagoga, estudou intensamente a questão da inclusão, reorganizou o trabalho e promoveu a inclusão de vários alunos em classes regulares, mantendo apenas uma classe especial no ensino fundamental.

Para possibilitar essa inclusão, houve também a criação de uma equipe de professores itinerantes, com formação em educação especial, para o atendimento especializado aos portadores de necessidades educacionais especiais. Esses professores percorrem as unidades onde há alunos incluídos em classes comuns, orientam os educadores e atendem aos alunos, no mínimo, duas vezes por semana, realizando atividades planejadas para a superação de suas dificuldades. Esse trabalho vem sofrendo alterações ao longo desses quatro anos. Inicialmente o professor itinerante retirava o aluno da sala de aula para "atendê-lo". Após longas discussões, principalmente sobre as idéias do ensino colaborativo²¹, que considera a importância do trabalho conjunto entre o professor da classe e o professor da educação especial, reorganizou-se o trabalho desses profissionais e em 2005 o trabalho do professor itinerante passou a ser realizado de duas formas: individualmente com o aluno, ou dentro da sala de aula em parceria com o professor titular.

A busca da **Qualidade Social da Educação**, estabelecida como marca, constituía grande preocupação da SME principalmente devido aos elevados índices de retenção e evasão e baixo rendimento escolar no ensino fundamental.

O grupo de trabalho do Ensino Fundamental foi o que apontou maior número de diretrizes na Conferência, entre elas, duas que impulsionaram a implantação da organização em ciclos: a promoção de debates sobre a organização do Ensino Fundamental

²¹ Estratégia de trabalho cooperativo entre educadores das classes regulares e especialistas em educação especial.

em ciclos e a extensão progressiva do atendimento na rede municipal para as demais séries do Ensino fundamental (5ª a 8ª séries).

Em decorrência da tomada de consciência da complexidade crescente das tarefas assumidas pela administração municipal e da previsão de ampliação do atendimento de 5ª a 8ª série no ensino fundamental, em dezembro de 2001 foi realizado um grande concurso para seleção de professores I (1ª a 4ª série), professores II de todas as especialidades (5ª a 8ª série), diretores e também os novos cargos de Assistente Educacional Pedagógico e Supervisor de Ensino, cuja nomeação efetuou-se no início de 2002. O Assistente Educacional Pedagógico, lotado em cada uma das unidades de ensino fundamental, tem como atribuições garantir o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem através das avaliações para identificação dos problemas, encaminhamentos à equipe de educação especial, ou orientações aos professores. O Supervisor de Ensino acompanha e orienta o funcionamento das unidades, garantindo a autonomia do sistema municipal em relação ao sistema estadual.

5.1 O Projeto Piloto

No final de 2001 a Secretária de educação desencadeia as discussões referentes aos ciclos em 3 unidades: EMEF. Henrique Scabello (Jd. Das Hortências), EMEF. Hermínio Pagotto (Assentamento Bela Vista) e EMEF. Maria de Lourdes da Silva Prado (Assentamento Monte Alegre).

A escola organizada em Ciclos de Formação de Araraquara, inspirou-se em experiências implantadas em algumas cidades a partir de 1996, em particular nas cidades de Belo Horizonte (Escola Plural) e Porto Alegre (Escola Cidadã) e apoiou-se no conhecimento que a secretária de educação tinha das mesmas.

Na EMEF. Henrique Scabello o projeto foi apresentado para a direção e equipe de professores da escola, que comprometeram-se em estudar e discutir a questão. Após várias reuniões, com conhecimento do modelo de escola por ciclos de Porto Alegre "Escola Cidadã" e através da leitura e estudo do Caderno Pedagógico nº 9, a equipe decidiu assumir o desafio de implantar uma escola por ciclos de formação, com duração de nove anos. O Conselho de Escola da EMEF. Henrique Scabello e do Centro de Educação e Recreação Anunciata Lia David, que também sofreriam modificações tendo em vista a reorganização do Ensino Fundamental, como por exemplo, a saída dos alunos de seis anos da educação infantil e a conseqüente reorganização das turmas, foram convocados para apresentação do projeto e, num segundo momento, a comunidade de pais e moradores do bairro foram convidados para

participarem de reuniões organizadas pela Secretária Municipal e a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação.

É importante ressaltar que essa unidade possuía algumas características favoráveis à implantação do projeto: estava iniciando o atendimento das séries finais do ensino fundamental e, conseqüentemente, constituindo sua equipe de professores especialistas além de localizar-se ao lado de uma unidade educação infantil, o que facilitaria a transferência dos alunos de seis anos para o ensino fundamental.

Na EMEF. Maria de L. da Silva Prado, localizada no Assentamento Monte Alegre, o projeto também foi apresentado inicialmente, para o grupo de educadores e estes tiveram a possibilidade de optar pela sua implantação, sendo realizada em seguida reunião com os pais. Segundo a vice-diretora que atuava na época, tanto os educadores como os pais tiveram muitas dúvidas que não foram devidamente esclarecidas nessas reuniões, talvez devido a complexidade da nova organização e a dificuldade de entendimento da população local. Esse fator conduz à reflexão que esse processo foi muito rápido, bem como não houve a preocupação da Secretaria Municipal de Educação em definir como funcionaria toda essa escola, adiando algumas decisões para o momento em que surgissem as dúvidas e dificuldades.

Essa situação revela-nos que tal processo de implantação pode ter sido muito rápido, sem um conhecimento do conteúdo da inovação por parte dos professores e pais e da própria SME.

Sabemos que a passagem da condição do "pretendido" pela reforma para a condição real, implica em mudanças de comportamento, atitudes e representação dos atores das organizações educacionais, ou seja, que as práticas inovadoras necessitam ser objeto de uma reconfiguração local e não de simples reprodução. Há ainda uma condição anterior que parece não ter ocorrido, pois esses próprios atores não tinham total clareza do que se pretendia com a mudança e qual era a sua essência.

Na EMEF. Hermínio Pagotto, localizada no Assentamento Bela Vista, as primeiras discussões foram desencadeadas pela diretora, que tem grande participação e influência na comunidade local e posteriormente pela Secretária da Educação.

Em 2002, conforme indicativo da I Conferência Municipal de Educação e resultado de um trabalho conjunto entre os órgãos estaduais e municipais, visando ao atendimento dos alunos em locais mais próximos de suas residências e a proporcionar às escolas estaduais condições de ampliação de vagas no Ensino Médio, o município ampliou o atendimento até 8ª série nas EMEFs Henrique Scabello, Olga Ferreira Campos, e Ricardo de

Castro Caramuru Monteiro, e na EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado, no Assentamento Monte Alegre, o atendimento de 5ª série.

O quadro abaixo mostra o número de alunos das escolas estaduais que passaram a ser atendidos nessas quatro escolas municipais.

QUADRO 7- Número de alunos transferidos de Escolas Estaduais para Municipais no ano de 2002.

ANO	ESCOLAS	SÉRIE	Nº DE ALUNOS
2002	E.E. João Batista de Oliveira	5ª a 8ª	262
	E.E. Sérgio Pedro Speranza	5ª a 8ª	229
	E.E. Augusto da Silva César	5ª a 8ª	189
	E.E. Leticia de Godoy B. C. Lopes	5ª a 8ª	157
	E.E. Francisco de Salles Colturato	5ª a 8ª	134
	E.E. Victor Lacorte	5ª a 8ª	24
	E.E. Leonardo Barbieri	5ª a 8ª	13
	E.E. (R) Hermínio Pagotto	1ª a 4ª	62
Total			1.070

Fonte: SME

Como se vê no quadro acima, em 2002, 1.070 alunos foram absorvidos pela rede municipal. Essa medida da Secretaria Municipal de Educação pode ser destacada como um ponto positivo, pois passou a responsabilizar-se pelo ensino fundamental completo nas escolas em que assumia, procurando dar mais organicidade às mesmas, mesmo não estando totalmente preparada para atuar nessa etapa, diferente de outros municípios que no processo de municipalização limitaram-se apenas aos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série).

O início do ano foi tumultuado nestas escolas, pois as equipes diretivas não tinham experiência na atuação com essa faixa etária, além disso, esses alunos foram transferidos para essas unidades sem um trabalho para desenvolver o sentimento de pertencimento àquelas unidades, apresentavam desprezo pelo prédio, equipamento e quadro de professores.

Na EMEF. Henrique Scabello a implantação da organização em ciclos inicia-se juntamente com a ampliação do atendimento até 8º série (3º ano do Ciclo III) que foi

resultado da manifestação da comunidade nas reuniões do Orçamento Participativo²². Essa ampliação do atendimento, solicitada pela comunidade e apoiada pela SME, tinha também a intenção de inibir o tráfico de drogas que ocorria através do transporte escolar desses adolescentes do Jd. Das Hortênsias para o Parque Residencial São Paulo. As autoridades policiais já haviam indicado que os alunos do Jd. Das Hortênsias eram utilizados como "laranjas" para transportar a droga para o bairro onde estudavam.

Com o fim desse transporte, os alunos passaram a freqüentar a EMEF. Henrique Scabello. No início o clima era de revolta geral, ocorreram várias situações de indisciplina, desacato aos professores e funcionários e até depredação do prédio escolar. Segundo relatos da secretária da época e diretora, a revolta parecia ser comandada de fora de escola.

Devido à situação conflituosa, foi organizado um projeto integrado com a participação de todas as secretarias municipais e a guarda municipal, procurando diminuir a violência e desenvolver o sentimento de pertencimento e participação na gestão dos estabelecimentos públicos do bairro (Escola de Ensino Fundamental , Centro de Educação e Recreação e Posto de Saúde). Após seis meses de trabalho intenso a situação já havia melhorado. Segundo avaliação da diretora, as discussões desencadeadas nos Conselhos de Escolas contribuíram para aumentar a participação responsável da comunidade.

Nas EMEFs Hermínio Pagotto e Maria de Lourdes da Silva Prado iniciava-se também , em 2002, as discussões referentes ao projeto Escola do Campo. Esse projeto teve início no grupo de trabalho da Escola Rural na I Conferência Municipal de Educação, cujas principais diretrizes apontadas foram: a necessidade urgente da implementação de uma proposta pedagógica do campo; a extensão do ensino fundamental na zona rural para oito séries; a municipalização da escola estadual "Hermínio Pagotto" do Assentamento Bela Vista e formação continuada para os professores das escolas do campo.

A Secretaria Municipal de Educação atendendo a essas demandas municipaliza a escola Hermínio Pagotto, propõe a organização dos três ciclos e cria uma coordenação para discutir e elaborar, junto com a comunidade escolar, uma proposta político-pedagógica para as escolas do campo. Esse grupo elaborou os princípios da escola do campo e organizou as reuniões para a escolha dos temas geradores do currículo.

Segundo Freitas (2004), houve consenso no sentido de que o trabalho deveria começar pela valorização da cultura e do trabalho do campo, tentando a superação da

²² Medida de democratização da administração como um todo onde há a participação da população no debate e definição das prioridades de investimentos na cidade.

dicotomia entre teoria e prática, porém com o cuidado para que o projeto da escola não se limitasse à realidade do campo e pudesse interagir com o contexto nacional e global.

Posteriormente, foi identificada a necessidade de ampliação das instalações para o desenvolvimento do projeto, sendo construídas, em 2003, mais cinco salas (multimeios, biblioteca, cozinha experimental, laboratório de Informática e laboratório de ciências) nas escolas do campo.

Segundo o coordenador do programa:

O programa da Escola do Campo tem dois objetivos: promover a cidadania no campo, através da implementação da escola, de ensino fundamental completo (de nove anos), democrática e solidária, e desenvolver com o educando (e este com seus pais) os saberes necessários para a construção de um modelo de desenvolvimento agrário, social e economicamente viável, para a permanência do homem e da mulher no campo(FREITAS, 2004, p.51)

No caso dessas duas escolas a questão da implantação dos ciclos resumiu-se nas mudanças de nomenclatura e na discussão do Complexo Temático, trazendo temas geradores contextualizados na realidade vivida por homens e mulheres do campo. Segundo relato das diretoras, devido orientações confusas da SME, as turmas foram reorganizadas apenas pelo critério de idade sem considerar a escolaridade anterior dos alunos, o que foi posteriormente corrigido.

O primeiro documento referente aos ciclos ,organizado pela SME para orientar o trabalho dessas escolas intitulava-se "*Proposta de Construção de um projeto pedagógico para o Ensino fundamental, tendo como base a concepção de escola ciclada*". (Anexo G). Esse documento trazia alguns esclarecimentos do porquê da organização por ciclos, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, indicava ainda a estrutura da escola ciclada, os objetivos básicos de cada ciclo e orientações para a organização das turmas de progressão e do complexo temático, sem no entanto, alterar as condições de trabalho dos professores.

Essa proposta definia que o ensino fundamental se organizaria em três ciclos de três anos cada um, atendendo aos educandos de acordo com suas faixas etárias como explica o quadro abaixo:

QUADRO 8 – Organização da escola ciclada de Araraquara

CICLO I			CICLO II.			CICLO III		
INFÂNCIA			PRÉ-ADOLESCÊNCIA			ADOLESCÊNCIA		
1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15

Essa organização baseia-se na concepção de educação enquanto processo de formação humana, respeitando as características de cada fase de desenvolvimento. Segundo Lima (2000), "ciclo de formação é consequência da reconceitualização da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem", reconhecendo-se a importância das fases de formação, do desenvolvimento humano para o trabalho com o conhecimento formal na escola, ou seja, considerando que em cada estágio de desenvolvimento a criança interage de uma determinada forma com o meio ambiente e, portanto, aprende de modo específico.

Dessa forma os dois primeiros ciclos(de 6- 11/12 anos) são considerados uma etapa importante do desenvolvimento sócio-cultural e de socialização, podendo solidificar uma formação básica que possibilite um desenvolvimento mais complexo, o que caracterizará a formação do Ciclo III (12-14/15 anos).

É importante ressaltar que o Projeto de Escola Ciclada de Araraquara previa 3 medidas: a organização por ciclos de formação, a incorporação dos alunos de seis anos no ensino fundamental e a ampliação deste para nove anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 traz o respaldo legal para essa nova organização :

Artigo 23- A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Artigo 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos sete anos, terá como objetivo a formação básica do cidadão mediante : (...)

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. (BRASIL, 1996)

A incorporação dos alunos de seis anos no Ensino Fundamental também já era indicada como meta no Plano Nacional de Educação:

2- Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 à 14 anos." (PNE, 2001)

Com relação a incorporação dos alunos de 6 anos de idade, a orientação da SME foi de que isso não deveria significar uma mera antecipação do ensino fundamental, mas que essa criança deveria receber atenção educacional e pedagógica que facilitasse sua transição para uma crescente sistematização dos conhecimentos. Procurou-se esclarecer aos educadores que não se tratava de transferir para as crianças de 6 anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização de conteúdos e uma nova cultura de ensino fundamental de nove anos.

A Secretaria solicitou o auxílio da coordenadora da educação infantil que realizou reuniões com os professores que assumiram o 1º ano do Ciclo I, procurando orientá-los com relação as características dos alunos dessa faixa etária.

Os argumentos favoráveis à incorporação das turmas de 6 anos ao Ensino Fundamental eram de que o ambiente e a convivência com as crianças maiores do Ciclo I estimulariam o desenvolvimento desses alunos e favoreceria o processo de alfabetização, e ainda que a garantia de um maior número de anos de ensino obrigatório, como ocorre na maioria dos países, poderia assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e com isso uma aprendizagem mais ampla.

No início, os educadores e as próprias escolas tiveram dificuldades em trabalhar com crianças mais novas. Houve o reconhecimento de que a criança de seis anos não consegue permanecer cinco horas de atividades diárias em uma sala de aula, necessitando de um trabalho diversificado envolvendo dimensões lúdicas. Para estimular esse tipo de atitude dos educadores, algumas escolas elaboraram uma espécie de "rodízio dos espaços" visando garantir a exploração de diferentes recursos e diversificação das atividades. Foram necessárias orientações da SME referentes as características dessa faixa etária para que as expectativas e exigências dos educadores fossem adequadas.

É necessário considerar também a questão do FUNDEF, pois a incorporação desses alunos significa que essa faixa etária passa a beneficiar-se dos recursos do ensino fundamental. Grande parte dos municípios têm enfrentado dificuldades para a manutenção da educação infantil, portanto, a incorporação dos alunos de 6 anos no ensino fundamental significa a possibilidade de diminuição de gastos na educação infantil, e ainda a abertura de vagas para as faixas etárias menores, principalmente de 0 a 3 anos, cuja demanda não atendida no município de Araraquara ,no ano de 2004 , por exemplo, foi de 420 crianças

5.2 Ampliação do número de escolas organizadas em ciclos

Para regularizar a situação das escolas do projeto piloto, em novembro de 2002, é encaminhado ao Conselho Municipal de Educação o "Projeto Político-pedagógico da escola ciclada" (Anexo H)

Na introdução do projeto há um esclarecimento de que o sistema da escola ciclada não deve ser confundido com aprovação automática, mas que procura garantir a aprendizagem de todos, respeitados seus ritmos e condições individuais. Fica claro também que se entendia que o currículo não deveria ser estabelecido a priori, mas sim, constituir-se a partir da situação histórica, social, antropológica da comunidade e da sociedade, devendo essa comunidade escolar (alunos, professores, profissionais técnicos, profissionais de apoio e comunidade de pais) participar da produção de conhecimento e da gestão da unidade escolar. Quanto à participação na gestão da unidade escolar, fica claro que esta ocorreria através dos conselhos de escola, porém quanto a participação na produção do conhecimento não se esclarece como, nem em que tempo isso ocorreria.

O documento tinha como referência o Caderno nº 9 da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, do qual foram extraídos os trechos que tratavam da filosofia, fins e objetivos da escola ciclada, a organização curricular e a avaliação. As matrizes curriculares apresentadas nesse documento organizavam as disciplinas por grandes áreas conforme exemplifica o quadro abaixo.

QUADRO 9 - Base Curricular do Ciclo III

Áreas com Dimensão Interdisciplinar	
EXPRESSÃO	Educação Física
	Artes
	Língua e Cultura Estrangeira
	Língua Portuguesa e Literatura
CIÊNCIAS SÓCIO-HISTÓRICAS	História
	Geografia
	Filosofia
CIÊNCIAS FÍSICA QUÍMICA E BIOLÓGICA	Ciências

PENSAMENTO LÓGICO E MATEMÁTICO	Matemática
-----------------------------------	------------

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola Ciclada.

Ao analisar o Projeto podemos verificar que é bastante simples e superficial e seu conteúdo todo extraído do Caderno Pedagógico nº 9 de Porto Alegre, mantendo inclusive um equívoco no quadro acima, da base curricular, que apresenta as disciplinas de física, química e biologia no campo das grandes áreas, onde deveria constar apenas o termo "ciências".

O Conselho Municipal de Educação analisou o documento e solicitou uma reunião com a participação da supervisão de ensino para os esclarecimentos e emitiu parecer²³ favorável a escola por ciclos, argumentando que a proposta encontra amparo na legislação e tem embasamento filosófico e teórico que podem propiciar uma melhoria da qualidade de ensino.

Com o parecer favorável do Conselho Municipal de Educação, em 2003 estendeu-se o projeto da escola em ciclos para mais duas unidades que possuíam o ensino fundamental completo: EMEF. Olga Ferreira Campos e EMEF. Ricardo de C. C. Monteiro. Essa expansão deu-se sem uma avaliação do projeto piloto, o que talvez poderia ter facilitado a identificação, pela SME, dos principais entraves e possibilitaria a correção dos rumos para a nova fase. Portanto, a implantação de 2002 não teve o caráter de projeto piloto.

Na EMEF. Olga Ferreira Campos foram realizadas várias reuniões com a comunidade de pais, que a princípio apresentou-se bastante resistente e contrária a proposta, pois entendia que seus filhos estariam sendo prejudicados por terem que realizar o ensino fundamental em nove anos, mas após várias discussões, a proposta é aceita com a abertura de exceção²⁴ para matrícula no 1º ano do Ciclo I dos alunos que viessem a completar 6 anos até março do respectivo ano e também com a possibilidade de reclassificação para o 2º ano do Ciclo I, caso o aluno apresentasse condições para tal.

Na EMEF. Ricardo de C. C. Monteiro, inicialmente, o grupo de educadores deliberou pela não implantação do projeto, liderados pelos professores de 1ª a 4ª série, porém depois de algumas reuniões organizadas pela Direção, apoiada pelos professores especialistas, a decisão foi favorável à implantação.

²³ Publicado nos atos oficiais do jornal "O Imparcial" em (08/01/03) – Anexo I

²⁴ A regra anterior só permitia a matrícula de alunos com seis anos completos até 31 de dezembro do ano anterior.

Os profissionais dessas duas escolas aguardavam os estudos que seriam realizados sobre os ciclos. Inicialmente as mudanças foram apenas pontuais, mudou-se a nomenclatura de séries para anos de ciclos , procurou-se organizar os HTPs por ciclos e criou-se a função de professor integrador que deveria proporcionar a integração entre os ciclos.

Em maio de 2003, como parte de um projeto de formação dos educadores, foi realizada uma palestra sobre ciclos de formação com o professor Miguel Arroyo .Nessa palestra ele esclarece que não é a escola que tem ciclos e sim os seres humanos e que considerava incorreto o título "escola ciclada" A partir disso a "Escola Ciclada" passou a ser intitulada "Escola Interativa organizada em ciclos de formação".

Também neste ano, o grupo de supervisores, preocupados, com a regulamentação do ensino fundamental em ciclos e com a ampliação do atendimento abrangendo, em algumas unidades, o ensino fundamental completo, propõe uma alteração na Lei Municipal nº 4.938 de 1997 , prevendo no parágrafo 1º do artigo 3º a organização do ensino fundamental em nove anos, organizado em ciclos. Podemos observar que essa agilidade nas adequações é importante característica do sistema municipal, onde os técnicos podem indicar as regulamentações necessárias ao poder executivo e legislativo.

Com um total de cinco escolas compondo o Projeto de Escola Interativa, o ano de 2003 foi marcado por várias ações procurando efetivar a nova organização. O grupo de assistentes educacionais pedagógicos, juntamente com os diretores e professores coordenadores, com a assessoria de uma professora da Universidade Estadual Paulista - UNESP, organizaram um documento com as principais características de cada uma das etapas do desenvolvimento, infância, "pré-adolescência" e adolescência, bem como algumas orientações didáticas. O trabalho foi interrompido devido ao encerramento do contrato com a assessoria da UNESP, o documento foi concluído, porém não foi amplamente divulgado na rede.

A Secretária Municipal de Educação desencadeou na rede, através dos supervisores de ensino, uma grande discussão sobre o processo de avaliação . As unidades escolares tiveram a liberdade de buscar alternativas para a construção de uma avaliação qualitativa ficando liberadas, se assim o desejassem, da atribuição de notas bimestrais e foram estimuladas a utilizarem fichas de avaliação descritivas sobre o desempenho dos alunos adotando as nomenclaturas : PS (Progressão Simples) , PPDA (Progressão com Plano didático de apoio) para os alunos com dificuldade de aprendizagem e PSAE (Progressão sujeita a avaliação especializada) para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2004, implanta-se o projeto da escola interativa em mais duas unidades, na EMEF. Luís Roberto Salinas Fortes e EMEF. Eugênio Trovatti. A primeira construída no bairro Jardim Paraíso e a segunda localizada no Distrito de Bueno de Andrada que também ampliou o atendimento para o ensino fundamental completo.

No ano de 2003 a rede municipal era composta de cinco escolas organizadas em ciclos e cinco em regime seriado e em 2004, sete em ciclos e quatro seriadas. Essa dupla forma de organização do sistema causa algumas confusões e comparações, pois embora haja a intenção de que as concepções e pressupostos da organização em ciclos estejam presentes na escola seriada, isso acaba não ocorrendo. Os educadores das unidades comunicam-se entre si e têm conhecimento de que houve poucas alterações nas unidades do projeto Escola Interativa. Os documentos oficiais precisam sempre fazer a menção às duas organizações para que fique bem claro a que grupo de alunos faz referência. Em 2006 todas as unidades passarão a ser organizadas em ciclos e espera-se que alguns transtornos sejam eliminados, porém esse fato não será aqui explorado, pois a coleta de dados restringe-se à 2005.

Em abril de 2004 é realizada a II Conferência Municipal de Educação onde os grupos temáticos apresentam as diretrizes e metas para compor o Plano Municipal de Educação. Observou-se uma participação menor do que na primeira Conferência e uma maior clareza de que cabia à Conferência o estabelecimento das diretrizes e metas da educação e não a intervenção direta e imediata na organização das escolas.

Para o Ensino Municipal ficam estabelecidas como metas:

4. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos 6 anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos, nas escolas estaduais e municipais.
5. Nas escolas municipais, implantar o ensino fundamental completo de 9 anos em 80% das escolas em 3 anos e em 100% em 5 anos, em conformidade com o projeto da Escola Interativa. (PME, 2004, p.84)

Em novembro de 2004, o Plano Municipal de Educação é aprovado pela Câmara Municipal (Lei nº 6.208- 10/11/04).

Por tratar-se de ano de eleições municipais, as questões da escola por ciclos sofrem um resfriamento, o se intensificou com o afastamento da Secretária Municipal de Educação para organizar a campanha de reeleição do então prefeito.

O prefeito do Partido dos Trabalhadores é reeleito, iniciando-se uma nova administração da SME, a qual recebe de imediato, informações da equipe técnica a respeito

dos problemas a serem superados e da necessidade de várias regulamentações e garantia da continuidade do processo da construção da Escola Interativa.

As primeiras iniciativas ainda em andamento são:

- formação continuada aos educadores que atuam no 1º ano do Ciclo I;
- sistematização de documento com fundamentos e orientações, intitulado "Caderno Pedagógico da Escola Interativa" com a participação de técnicos da Secretaria Municipal de Educação e representantes das unidades.
- organização e uniformização dos registros da avaliação formativa;
- discussão sobre novos critérios de atribuição de aulas e remoção de professores.

A formação continuada oferecida aos professores do 1º ano do Ciclo I (6 anos) tem contribuído para garantir-lhes maior segurança, troca de experiências e uniformização de objetivos para essa etapa, deixando clara a orientação da SME referente a exigência de iniciar, nessa etapa, o processo de alfabetização, porém respeitando-se as características da faixa etária.

A elaboração do Caderno Pedagógico contribuiu para reavivar a discussão sobre ciclos na rede e demonstrar que grande parte dos educadores tem consciência de que poucas alterações ocorreram. O estudo dessa organização e o conhecimento de seus fundamentos e pressupostos, proporcionada pela elaboração desse Caderno, é essencial para a continuidade do processo.

As discussões sobre avaliação evidenciaram o quanto os professores ainda necessitam das notas (0 a 10) para quantificar a aprendizagem dos alunos, portanto as mesmas mantiveram-se, juntamente com o preenchimento de fichas qualitativas do professor coordenador e do assistente educacional pedagógico e de auto-avaliação do aluno.

Em dezembro de 2005 o processo de atribuição de aulas e remoção de professores foi discutido e reorganizado por uma comissão formada por membros da SME e representantes dos professores. Os critérios de pontuação para classificação foram modificados, sendo incluídos os pontos de dias trabalhados na unidade sede a serem acrescidos aos pontos de atuação na função de professor na Rede Municipal. Essa medida veio atender uma antiga reivindicação dos professores que afirmavam não estar sendo valorizada, até então, a permanência do professor na mesma unidade.

Outra questão importante foi a possibilidade de ampliação da jornada de trabalho do professor na fase interna de atribuição (de unidade) possibilitando que alguns professores ampliassem sua jornada na mesma escola.

Procurando valorizar a assiduidade dos professores e a pontuação pelos dias trabalhados, tanto na escola como na rede, a SME eliminou a contagem de pontos por titulação, uma vez que esta será contada para efeitos de promoção na carreira, conforme estabelecido no Plano de Cargos e Carreira e também a contagem por realização de cursos de pequena duração, que passaram a ser considerados somente para efeito de desempate.

Apesar dos esforços, observa-se que grande parte dos professores especialistas repartem sua jornada com outras escolas estaduais ou particulares.

Essa questão da jornada dos professores é apontada com um grande empecilho para a constituição das equipes escolares. Devemos salientar que nem sempre foi assim, durante algum tempo prevaleceu a concepção de que o professor deveria trabalhar em uma única escola. Os colégios vocacionais, uma experiência que se desenvolveu de 62 a 69 no Estado de São Paulo, além de outras grandes inovações pedagógicas, propunha a contratação do professor por quarenta horas, sendo vinte horas dedicadas às aulas e as outras vinte para o estudo e preparação de atividades. Nessa proposta parece haver clareza da importância da contratação do professor por escola para o favorecimento do trabalho coletivo de planejamento curricular, que envolvia também um forte vínculo com a comunidade, levando em consideração as expectativas e necessidades da população. Essa experiência foi extinta em 1969 pelo governo militar.

Em algum momento na passagem dos anos 60 para 70, no Estado de São Paulo, a atribuição de aulas do ginásio e colégio passou a ser realizada na Delegacia de Ensino, a pedido inclusive dos próprios professores, que viam na realização da atribuição pelo diretor a dificuldade de garantir seus direitos de classificação e a possibilidade de ocorrerem favorecimentos.

É provável que seja esse o momento que facilitou ao professor assumir aulas em mais de uma escola, ligado também a expansão da rede estadual paulista, sem a correspondente expansão do número de profissionais e ao arrocho salarial dos assalariados.

Em 1992 a Secretaria de Educação de São Paulo faz também uma tentativa de fixar o professor em uma única escola, estabelecendo uma gratificação aos professores que se dedicassem exclusivamente às "escolas-padrão", projeto do governo que buscava principalmente a autonomia das escolas, além da extensão da jornada para seis horas em todas as séries e alteração da carga docente. Essa tentativa, assim como a criação das horas atividades e horários de trabalho pedagógico, não garantiram essa proximidade dos educadores à realidade da comunidade, nem a formação dos coletivos escolares.

Nem todos os professores aderiram à gratificação de 30% para ficar em regime de dedicação exclusiva, pois vários aprenderam a sobreviver na carreira permanecendo em duas redes. A experiência durou pouco para produzir resultados mais duradouros, foi extinta na administração seguinte, revelando um dos problemas de nossas tentativas de mudança em educação: a não continuidade das mesmas.

Alguns professores da rede municipal de ensino de Araraquara, além de dividirem sua jornada em mais de uma escola municipal, atuam também em escolas da rede estadual, usando o argumento de que essa situação deixa-os mais seguros e com a possibilidade de opção futura, caso o trabalho em uma das redes venha tornar-se muito difícil e com baixa remuneração.

A expansão da oferta do ensino e a complexidade da vida social também requer outra atuação dos professores, não apenas como aplicadores de programas oficiais de ensino, mas com a participação na elaboração e no desenvolvimento de propostas político-pedagógicas e planos de ensino adequados à população das escolas. As equipes escolares precisam conhecer a realidade da população atendida, o que é inviável com o grupo de educadores dividindo-se por diferentes unidades, diferentes contextos, sem conhecer e envolver-se satisfatoriamente com nenhum deles.

Libâneo (1998) lembra que o mundo contemporâneo está marcado por transformações tecnológicas e científicas que provocam mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, afetando também as escolas e o exercício profissional da docência. Nesse contexto, a escola ganha importância no enfrentamento de desafios como a mundialização da economia, a transformação dos processos de produção, o consumismo e o relativismo moral, deixando de ser uma agência transmissora de informações para transformar-se em local de análises críticas e produção de informação.

Considera que o novo professor precisa adquirir uma sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para atuar na sala de aula, habilidades comunicativas e domínio da linguagem informacional. Para que isso ocorra será necessário resgatar a profissionalidade do professor, sua credibilidade e dignidade através de uma formação de qualidade e melhores condições de trabalho.

Segundo o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI um dos principais papéis da educação é dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento e estabelece como pilares do conhecimento, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser e indica que os professores têm um papel determinante na concretização dessas aspirações.

5.3 As Escolas em Processo de Mudanças: avanços e contradições

Inicialmente é necessário considerar que a estrutura total de uma escola compreende as relações oficialmente previstas e também outras que nascem da dinâmica do grupo social escolar e da integração de seus membros. Embora as escolas de um mesmo sistema estejam submetidas a uma mesma organização administrativa, apresentarão características diferenciadas devido à sociabilidade própria que influenciará fortemente o seu funcionamento.

Nóvoa (1992) classifica a cultura organizacional em cultura interna (conjunto de significados partilhados pelos membros de uma organização) e cultura externa (variáveis culturais do contexto de uma organização). Classifica os principais elementos da cultura organizacional em : bases conceituais e pressuposto invisíveis, manifestações verbais e conceituais, manifestações visuais e simbólicas e manifestações comportamentais, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 10 – Elementos da Cultura Organizacional

Bases Conceituais e Pressupostos invisíveis		
* Valores * Crenças * Ideologias		
Manifestações Verbais	Manifestações Visuais e Simbólicas	Manifestações Comportamentais
- Fins e objetivos - Currículo - Linguagem - Estrutura	- Arquitetura e equipamento - Lemas e divisas - Imagem exterior	- Rituais - Cerimônias - Ensino e Aprendizagem - Normas e regulamentos - Procedimentos Operacionais

Fonte ²⁵

Na questão das inovações, Brunet (1992) também destaca o papel do clima organizacional, esclarecendo que o ambiente tem efeito direto e determinante na ação do ser

²⁵ NÓVOA, António (org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações D. Quixota, 1992, p. 30

humano e conseqüentemente no funcionamento da organização, na eficácia da escola e sobretudo no sucesso dos alunos.

Portanto, tendo em vista a cultura escolar e o clima organizacional cada unidade da Rede Municipal de Ensino de Araraquara recebeu, entendeu e conduziu de forma diferenciada o processo de implantação da organização por ciclos. O conjunto de manifestações indicadas acima possibilitou a análise de como esse processo vem ocorrendo nas escolas e a observação de que será diferente em cada uma delas.

Das três escolas onde foi inicialmente implantado o projeto da escola interativa, uma delas, a EMEF. Henrique Scabello, destacou-se pelo interesse apresentado por sua equipe em efetivar as mudanças e iniciativa em buscar sozinha informações sobre a organização em ciclos. Essas iniciativas refletiram-se na tentativa de elaboração do Complexo Temático e de organização de uma grade curricular diferenciada para o 3º ano do Ciclo II (5ª série).

Com relação a organização curricular a orientação da SME foi para que as escolas procurassem trabalhar com o Complexo Temático²⁶. O complexo Temático é um dos caminhos para a organização do trabalho escolar que orienta interdisciplinarmente o conteúdo do processo ensino aprendizagem. Essa forma de organizar o trabalho escolar tem como referencial o planejamento do ensino por "Complexos" proposto por Pistrak²⁷ que, após a revolução russa de 1917 dedica-se à construção dos programas educacionais comprometidos em desenvolver as potencialidades de cada criança e de cada jovem, bem como as discussões trazidas pelo educador Paulo Freire, quando trabalha sobre Tema gerador.

O trabalho com Complexos Temáticos implica numa mudança de postura de alunos e professores no sentido de torná-los pesquisadores da realidade, rompendo com os conteúdos preestabelecidos. Para isso algumas ações são essenciais como aponta Krug (2001):²⁸

- os temas centrais são elencados a partir da pesquisa sócio-antropológica;
- a partir desses temas, são, propostos conceitos que serão trabalhados pelas áreas de conhecimento através de assuntos ou subtemas mais específicos, a perspectiva de trabalho das áreas é interdisciplinar;
- o Complexo Temático é construído com toda a escola e, a cada ciclo, são escolhidos alguns desdobramentos para o trabalho onde, nas atividades a serem propostas,

²⁶ Levantamento dos temas a serem trabalhados com os alunos com a participação de toda comunidade.

²⁷ Educador Russo autor do livro "Fundamentos da Escola do Trabalho" que defende o estudo da realidade histórica atual para situar o espaço do adolescente na luta e criação de uma nova sociedade.

consideram-se as potencialidades de desenvolvimento da criança ou adolescente na fase em que se encontram os estudantes do ciclo;

- a concepção de aprendizagem e conhecimento indica que o mesmo é construído em relação dialética: sujeito, meio e cultura, entre desenvolvimento biológico, experiências sociais e elaboração de conhecimentos formais. (KRUG, 2001, p.19)

No ano de 2002, em virtude do empenho e interesse da professora coordenadora da referida unidade, o Complexo Temático foi construído, porém, apenas com a participação dos professores. No ano seguinte foi realizada uma entrevista com os pais no início do ano letivo que a equipe da escola chamou de "pesquisa sócioantropológica" e algumas atividades envolvendo a participação da escola na comunidade, o que segundo a diretora, foi essencial para aproximar o coletivo de professores da realidade do bairro, tomando consciência de suas características e necessidades. Só em 2004 a elaboração do Complexo Temático contou com a participação dos pais e alunos, através de assembleias, que indicaram como principal preocupação a questão da violência. Esse tema tem orientado algumas atividades na escola assim como ocorre nas outras unidades sem constituir-se em um Complexo Temático tal como definido pela Secretaria Municipal de Porto Alegre no Caderno Pedagógico nº9.

Com a preocupação de diminuir a ruptura que ocorre do 2º ano do CII para o 3º ano (4ª para 5ª série), apesar das dificuldades impostas pelo processo de atribuição de aulas, a EMEF Henrique Sacbello procurou organizar alguns componentes curriculares do 3º ano do ciclo II (5ª série) em grandes áreas. As disciplinas geografia, história e filosofia formavam a área de ciências sócio-históricas e eram atribuídas para um único professor, assim como matemática e ciências, o que possibilitava o trabalho interdisciplinar e um menor número de professores para esse ano de ciclo. A Resolução SME nº02/2004 prevê a possibilidade da organização em grandes áreas, mas as regras da atribuição de aulas não a possibilitam. Essa organização só foi possível, pois além de constituir-se em um desejo da equipe diretiva havia também falta de professores.

A questão da avaliação foi discutida no ano de 2003 quando cada unidade elaborou um modelo de ficha de descrição qualitativa do desempenho dos alunos, sendo liberadas da atribuição das notas bimestrais. Algumas escolas construíram um instrumento muito simplificado, preocupadas com o tempo que tal atividade demandaria dos professores, principalmente dos especialistas, que têm um grande número de aulas. A abolição das notas e

²⁸ KRUG, A. **Ciclos de Formação- Uma Proposta Transformadora**. Porto Alegre:Mediação, 2001, p.19.

conceitos bimestrais também confundiu os pais, alunos e a própria secretaria da escola que, para efeitos legais de transferência, ainda necessitava da atribuição das notas de 0 a 10, pois ainda não havia sido alterado o regimento escolar.

Também neste ano, como forma de forçar as mudanças, foi abolido o diário de classes. O controle de frequência e conteúdos trabalhados passaram a ser registrados em fichas. Essa alteração não proporcionou nenhuma mudança na prática pedagógica uma vez que o registro de frequência e conteúdos trabalhados não é característica exclusiva do regime seriado ou ciclado, nem tampouco traz implicações negativas constituindo-se em uma organização necessária a qualquer escola. Encerra-se o ano sem uma definição a respeito da avaliação e todos os professores atribuem uma nota final (0 a 10) para constar no histórico dos alunos e as fichas qualitativas são arquivadas.

Apesar dessas alterações efetuadas no processo de avaliação (fichas qualitativas e adoção das formas de progressão²⁹) não terem se efetivado ainda, toda essa discussão contribuiu para que os educadores refletissem sobre o papel da avaliação enquanto direcionadora da ação pedagógica a partir da identificação das dificuldades dos alunos com a definição de ações para superá-las.

A organização por ciclos de formação implantada na rede municipal de Araraquara prevê a progressão continuada conforme estabelece o Plano Municipal de Educação:

A escola organizada em ciclos de formação se rege pelo princípio da progressão, que é direito de todo o educando, seguindo sua própria turma, com programas especiais de acompanhamento escolar, no caso de apresentar dificuldades de aprendizagem que não podem ser vencidas no âmbito de sua turma. Desse modo, a escola proporciona condições de avanço e progressão, não adotando a reprovação ou retenção de educandos de ano para ano nem de ciclo para ciclo. (PME, 2004,p.70)

É necessário analisar quais são as condições de avanço e progressão oferecidas, avaliar se as dificuldades são realmente superadas, ocorrendo a aprendizagem ou se a condição de avanço se resume na impossibilidade de retenção estabelecida pela lei.

Apesar de constituir-se uma determinação legal, a observação do quadro de retenções da rede municipal nos revela que essa deliberação não vem sendo considerada.

²⁹ PS (Progressão simples); PPDA (Progressão com plano didático de apoio) e PSE (Progressão sujeita a avaliação especializada).

QUADRO 11 – Índices de retenção nas escola municipais de Araraquara

ANO LETIVO	Ciclo I 1º e 2º anos Ciclo II 1ª a 4ª série			3º ano Ciclo II e Ciclo III 5ª a 8ª série		
	ALUNOS FREQ.	ALUNOS RETIDOS	% RETENÇÃO	ALUNOS FREQ.	ALUNOS RETIDOS	% RETENÇÃO
2002	3.612	56	1,55%	1.413	92	6,51%
2003	3.758	55	1,46%	1.516	9	0,59%
2004	3.845	170	4,42%	1.673	60	3,58%
2005	3.809	198	5,19%	1.672	67	4,00%

Fonte: SME

No primeiro ano de implantação da escola ciclada (2002), o índice de retenção foi de 6,51%, justificado pelos educadores pela defasagem de aprendizagem apresentada pelos alunos provenientes da Rede Estadual de Ensino. A redução ocorrida em 2003 foi influenciada pela publicação de uma resolução (Anexo J) que reafirma o regime de progressão, admitindo a retenção apenas do 2º ano do CII para o 3º ano do CII (4ª para 5ª série). A elevação dos índices em 2004 e 2005 indicam o esfriamento das discussões sobre ciclos, a forte concepção dos educadores de que a reprovação soluciona o problema da não aprendizagem e a paralisação do órgão gestor diante da situação.

Com o entendimento de que a progressão continuada só é possível se forem oferecidos aos alunos diferentes recursos para a superação de suas dificuldades, as escolas acabaram organizando também turmas de apoio educacional, chamadas pelos professores de "turmas de reforço". Cada unidade pode estabelecer seus critérios para a organização dessas turmas, com base no ano de ciclo ou nas dificuldades. Um dificultador para o trabalho do apoio é que grande parte dos alunos utiliza-se do transporte escolar, não podendo retornar para a escola em período contrário, assim as turmas têm sido organizadas no período de aulas regulares, portanto, os alunos deixam de assistir algumas aulas de sua classe para freqüentar essas turmas de apoio.

É preciso porém, considerar que essa medida pode nos indicar que há a manutenção da concepção de escola homegeneizante, ao entender que o aluno necessita de um trabalho diferenciado para atingir o mesmo nível dos alunos da sala, revela-nos as dificuldades da escola em acolher e trabalhar com as diferenças de aprendizagem, buscando

ainda a uniformidade de ritmos, de patamares de conhecimento, de conteúdos e de resultados, princípios estruturantes da escola seriada.

A organização por ciclos prevê também a possibilidade de organização das turmas de progressão para o atendimento de alunos com defasagem idade/ciclo e que apresentem lacunas significativas no seu processo de construção de competências fundamentais em leitura, escrita e cálculo ou aqueles que não tendo freqüentado a escola, ou ainda, que a tenham abandonado, retornam com grandes lacunas de conhecimento.

QUADRO 12 – Turmas de Progressão

EMEFs	Número de TPs por ano			
	2002	2003	2004	2005
Eugênio Trovatti	-		-	-
Hermínio Pagotto	-	1 (ciclo II)	1 (ciclo II)	
Henrique Scabello	1 (cicloII)	1 (cicloIII)	1 (ciclo II) 1 (ciclo III)	-
Luiz Roberto Salinas Fortes	-		-	-
Maria de L. da silva Prado	-		1 (ciclo II)	-
Olga Ferreira Campos	-	1 (ciclo II)	1 (ciclo III)	1 (cicloII)
Ricardo de C. C. Monteiro	-		1 (ciclo II) 1 (ciclo III)	-

Fonte: SME

A análise do quadro demonstra que a utilização dessa medida envolveu praticamente todas as unidades organizadas em ciclos e foi intensa entre os anos de 2003 a 2004.

As primeiras turmas envolviam inclusive alunos que não possuíam defasagem de idade, mas grandes dificuldades de aprendizagem. Em uma das EMEFs o grupo de professores avalia que a experiência da TP não foi positiva, pois essas turmas acabaram reunindo alunos com grandes dificuldades de aprendizagem aliadas a problemas de comportamento, cujo trabalho apresentava poucos resultados e era desestimulante para o professor, além de observarem que esses alunos sentiam-se mais segregados do que se estivessem nas salas comuns.

A orientação da SME foi de que as Turmas de Progressão deveriam ter uma grade curricular especial e as aulas deveriam ser atribuídas a professores com condições

técnico-pedagógicas para restabelecer os fundamentos necessários a que esses alunos pudessem voltar a acompanhar o grupo de sua própria faixa etária, à medida que fossem considerados aptos para tal, a qualquer momento do ano letivo. Nem sempre foi possível garantir que os professores que assumissem essas classes tivessem o perfil adequado e apesar do esforço de alguns, avaliou-se que essas turmas não conseguiram alterar a situação de segregação desses alunos e acabaram de certa forma, enfatizando a marca do fracasso escolar.

Essa aparente imobilidade das escolas e até mesmo da SME diante desse processo e de algumas contradições pode estar relacionada a vários fatores, entre eles, a falta de conhecimento do que realmente significa essa nova organização e a definição clara do se espera com ela .

Além da influência da cultura escolar no desenvolvimento do processo de implantação nas unidades é necessário também avaliar o papel dos gestores. Assim como os professores, estes não tiveram participação ativa na elaboração dessa mudança e também não tinham conhecimento do significado dessa inovação.

Não podemos desconsiderar o fato de que os professores gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, onde há liderança forte, ativa e que desencadeia um processo participativo na tomada de decisões.

Cabe ressaltar que qualquer mudança educativa significativa é uma atividade complexa que requer dos diretores um conhecimento profundo além de outras competências.

Nesse caso, a SME parece ter desconsiderado o importante fato de que os diretores são líderes pedagógicos e não apenas executores, a participação mais ativa na elaboração da proposta poderia ter-lhes atribuído maior grau de credibilidade e respeito e conseqüentemente maior força para conduzir o processo e mobilizar os outros atores escolares.

Glatter (1992) salienta a importância do gestor operar tanto ao nível dos princípios gerais quanto ao nível das ações, porém, isto só será possível quando este entender claramente a concepção e a fundamentação básica do projeto atribuindo-lhe um significado claro.

Na Rede Municipal de Ensino de Araraquara pode-se identificar que a escola, na qual houve maior avanço na implantação dessa nova organização, teve como responsável a figura da diretora que empenhou-se individualmente em buscar informações sobre a organização em ciclos, conduzindo seu grupo na implantação . Esta diretora relatou na entrevista que sua escolha pela escola em questão já foi baseada no desejo de conhecer e atuar no projeto da escola em ciclos de formação.

6. CONSIDERAÇÕES

A questão da dificuldade em operar mudanças na área da educação já foi pesquisada e discutida por estudiosos brasileiros e de outros países, o que demonstra que a dificuldade em alterar o núcleo duro da organização escolar não é exclusividade da realidade brasileira.

Segundo João Barroso (2000), as maiores expressões do desajustamento das organizações escolares observadas principalmente à partir da década de 70, são o fenômeno do insucesso escolar, o agravamento da indisciplina e o mal-estar dos professores, dando origem às tentativas de vários governos em implantar reformas que se propõem a corrigir os problemas dos sistemas de ensino, democratizando o acesso, combatendo o insucesso e melhorando a sua qualidade.

Devemos considerar que efetivar mudanças na organização escolar não é tão simples, pois as inovações só poderão implementar-se no contexto das organizações educacionais, as quais serão também influenciadas pelos universos sociais que as envolvem.

Os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana (NÓVOA, 1992, p.16)

Segundo Nóvoa, a escola é uma instituição dotada de relativa autonomia que sofre influências do nível macro (sistema educativo) e micro (sala de aula). Portanto, ela não aplica as diretrizes tal como recebe, mas as interpreta a partir de suas condições estruturais e culturais.

Barroso (2000) aponta que no caso de Portugal as reformas tentaram introduzir apenas mudanças estruturais, mas não colocaram em foco o princípio do ensino em classe. Indica ainda, que o mesmo diagnóstico é realizado por pesquisadores americanos (David Tyack e Larry Cuban – 1995) demonstrando que as reformas não conseguiram alterar a "gramática da escola", ou seja, a maneira como dividem o tempo e o espaço e agrupam os conhecimentos em disciplinas e graus, as condições gerais como os docentes ensinam e os alunos aprendem.

Frigerio (2002) também utiliza o termo "gramática escolar" indicando que nas instituições escolares compreende-se, fala-se e atua-se a partir de uma rede invisível que emoldura essas formas de entender, de falar e de atuar, ou seja, assim como o falante de uma língua, os atores de uma instituição conhecem o sistema de regras explícitas e implícitas e as

utilizam de forma consciente ou inconsciente. Destaca também, de forma decisiva, que mudanças e reformas que não conseguem transformar essa gramática da escola estão condenadas ao fracasso .

Além de julgar a coerência interna de uma reforma e seus benefícios sociais e pedagógicos é necessário analisar como uma mudança afeta os professores, pais e alunos nas suas concepções e práticas escolares, buscando afastar interpretação reducionista como sendo simples resistência desses atores a não efetivação das mudanças esperadas.

Nóvoa alerta que:

A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói à partir de um conhecimento científico como se tratasse de uma experiência tecnológica. (NÓVOA, 1999 a, p.75)

Lourencetti e Dias –da- Silva (2002) afirmam que antes de indicar que as reformas não produzem as transformações desejadas, por incompetência ou omissão dos professores, é necessário ouvi-los e interpretar suas concepções e práticas, uma vez que não são meros executores de tarefas, mas sujeitos de um saber e de um pensar. Acrescentam que os professores só alteram seu fazer se realizarem uma nova leitura de seus fundamentos e de seu saber.

Qualquer tentativa de mudanças na escola, e implantação de reformas educacionais precisa incluir um questionamento conseqüente das concepções dos professores sobre seu fazer docente. (LAURENCETTI, DIAS , 2002, P25)

José Carlos e Vera Barreto³⁰ ao descreverem sua experiência com a formação de educadores esclarecem que todos nós carregamos uma bagagem de experiências, onde o novo é submetido ao crivo da prática, dentro de nossas concepções de trabalho, antes de ser incorporado ou não ao nosso repertório pessoal. Não mudamos a teoria que sustenta a nossa prática através da superposição de outra teoria, pois são as nossas idéias anteriores que servirão de base para o entendimento e julgamento destas novas teorias. É necessário ter consciência de qual é a teoria que sustenta a prática, compará-la com outras e refletir,

incorporando ou não elementos da nova teoria ou sua totalidade. Somente com a nova base teórica é que se iniciaria uma nova prática.

Ao analisar a organização por ciclos da Rede Municipal de Ensino de Araraquara, objeto da referida pesquisa é possível fazer algumas reflexões.

Na apresentação do projeto dos ciclos ao grupo de educadores das escolas, a SME comprometeu-se em dar continuidade aos estudos sobre os ciclos de formação, o que não ocorreu, dando a impressão de que ela não detinha conhecimento suficiente para sua efetiva implantação. Se só o conhecimento da nova teoria não é suficiente para provocar as mudanças, podemos afirmar que ele é absolutamente necessário, portanto faltou esta clareza teórica no início da implantação dos ciclos.

Outro fator importante a ser analisado é a distinção entre professores das primeiras e últimas séries que se dá no plano de formação inicial e persiste no regime de trabalho. Devemos considerar que os professores das séries iniciais passaram por um processo de formação e prática em sala de aula que favorecem uma visão mais global do aluno. Do outro lado os professores das séries finais são formados como especialistas nas diferentes áreas do conhecimento e mantêm um forte compromisso com o conteúdo de suas disciplinas e em consequência mais dificuldade em trabalhar com uma concepção que leve em conta o aluno na sua totalidade, tendo sua prática vinculada prioritariamente ao ensino das disciplinas. Se a escola não criar situações que favoreçam a percepção do aluno enquanto um ser integral em processo de desenvolvimento e não só aprendiz disto ou daquilo, dificilmente isso acontecerá de forma automática.

Tendo em vista esta situação permanece a ruptura entre o 2º e 3º ano do Ciclo II (4ª e 5ª série) principalmente por essa diferença na formação dos professores e no contrato de trabalho, além da falta de ações da SME de integração entre os mesmos.

Podemos indicar que mesmo após trinta e cinco anos da implantação da lei que constituiu a escola obrigatória de oito anos (Lei 5692/71), dez anos da implantação da nova LDB que reforça a questão do ensino fundamental obrigatório e ainda, atualmente com a ampliação dessa obrigatoriedade de oito para nove anos (Lei 11.271/06), parece que ainda convivemos com a escola dividida em primário e ginásio. Essa divisão provavelmente tem sua raiz em parte na diferença de formação entre esse dois grupos de professores, ou seja, para os anos iniciais, o professor polivalente, formado no curso normal, e só recentemente no curso

³⁰ Casal de educadores que dedica-se a formação de alfabetizadores de adultos em várias regiões do país.

superior. Para os anos finais do ensino fundamental o professor especialista, com licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento.

Parece voltar ao modelo estabelecido pelas leis Orgânicas nos anos 30 e 40 segundo as quais caberia essencialmente aos professores primários assegurarem às crianças o domínio da leitura e escrita e das quatro operações aritméticas. A formação inicial dos professores especialistas (licenciados) partia do pressuposto de que trabalhariam com alunos alfabetizados, com boa capacidade de leitura, escrita e raciocínio lógico, sendo responsáveis por ampliar, aprofundar e aperfeiçoar tais conhecimentos, valorizando a cultura acadêmica e erudita.

Podemos observar que como vem predominando uma formação sem grandes alterações na sua estrutura básica e a concepção de educação também não foi suficientemente alterada, esses professores especialistas estão perdidos frente aos seu real papel e função, aliado ao fato de que muitos alunos não dominam os conhecimentos que eles consideram imprescindíveis.

A própria reforma promovida pelo governo do Estado de São Paulo em 1996, citada anteriormente, que organizou o Ensino fundamental em dois ciclos (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries) e separou crianças e adolescentes em prédios diferentes parece manter a lógica da escola primária e ginásial e contrapõe-se a Lei 5692/71 que estabelece o ensino de 1º grau. Essa reorganização contribuiu para reafirmar a separação entre os professores de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries da rede estadual de São Paulo.

Ao refletirmos sobre tal situação concluímos que a escola organizada em ciclos de formação de nove anos tem como desafio romper a divisão entre essas duas etapas e ainda, a audaciosa tarefa de reunir em um mesmo ciclo o que chamávamos de 3ª, 4ª e 5ª série envolvendo os professores polivalentes e especialistas, portanto, uma tarefa bastante complexa.

Para Arroyo (1996) toda essa problemática está ligada ao imaginário social sobre educação básica, que predominou em nossa formação histórica e condicionou o perfil dos profissionais, uma visão utilitarista e mercantil do ensino, "um ensino primário e rudimentar que não afasta o povo rude das demandas do mercado e reforça a lógica seletiva e excludente dominante". Entende como necessário redefinir a educação básica como espaço de direitos de igualdade e de inserção nos bens sociais e culturais, constituindo um sistema de educação básica universal e também um profissional único.

Para ele a formação do professor, principalmente de 5ª a 8ª série, deverá ser enriquecida dentro dos princípios do humanismo pedagógico, formando um docente com

perfil mais alargado que trate o aluno como sujeito sociocultural em formação. Esclarece porém, que, quando fala em uma proposta de educação obrigatória integrando as oito séries numa concepção única, esta não deve ser entendida como um rebaixamento dos conteúdos do currículo de 5ª a 8ª séries, mas sim como forma de garantir o domínio dos saberes necessários à vida social e cultural de todos.

Em outros termos, os conteúdos da cultura obrigatória e dos saberes a serem dominados pelo educandos não deixam de ser centrais, apenas não são pensados e selecionados a partir do critério único de preparação para o ginásio, o ensino médio ou superior."(ARROYO, 1996, P62)

Ao avaliar o papel da formação continuada nas reformas educacionais Perrenoud (2000) indica que a formação continuada apesar de suas limitações e de não ser a solução para todos os problemas, poderá contribuir para o êxito de algumas reformas, desde que trabalhe questões específicas dessa mudança e seja desenvolvida nos estabelecimentos de ensino, isto é, nos locais de trabalho do professor.

Segundo Perrenoud os ciclos de formação ou ciclos de aprendizagem constituem um tipo de reforma³¹ que pretende alterar as práticas profissionais, além da estrutura escolar e curricular. Acredita que a formação continuada não conseguirá transformar sozinha as competências dos professores e a reforma exigirá uma mudança radical do nível de formação e da identidade profissional dos professores, isto é, "profissionalidade docente", o que levaria o corpo docente a basear sua ação e analisá-la "sobre uma cultura científica e sobre o conhecimento dos trabalhos de pesquisa e dos saberes profissionais coletivamente capitalizados."

Nóvoa (1992) salienta que a profissão docente encontra-se num processo de redefinição e diversificação das suas funções, abarcando um conjunto cada vez mais alargado de papéis. Indica que a mudança acelerada do contexto social tem influenciado o papel dos professores e a grande maioria destes não conseguiu redefinir o seu papel frente a novas exigências, bem como as autoridades não traçaram estratégias de adaptação nos programas de formação, portanto, o resultado dessa situação é o desajustamento entre a sua concepção de qual é o seu papel e do que é solicitado dele na escola, isto é, o "mal-estar dos professores" que se traduz em desmotivação pessoal, insatisfação profissional e elevados índices de absentismo.

³¹ O autor identifica 3 tipos de reforma: 1º tipo: refere-se às estruturas escolares em sentido restrito: etapas, organização do curso; 2º tipo: transformam o currículo; 3º tipo: atingem a prática pedagógica.

Conclui-se que esse processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor leva-o a assumir um número cada vez maior de responsabilidades, inclusive de outros agentes sociais, como a família, para as quais não está devidamente preparado, além disso há uma relativa incerteza com relação às finalidades e missões da escola, o descrédito na educação enquanto favorecedora da promoção social e críticas aos professores, fazendo deles os únicos responsáveis pelos problemas do ensino.

Nóvoa conclui que é necessário promover a melhoria da imagem social dos professores para que a "batalha das reformas dos sistemas de ensino não seja perdida por um exército desmoralizado". Há que se admitir que a massificação converteu os problemas sociais em problemas escolares e os sistemas de ensino precisam ter flexibilidade para atender a todas as crianças e seus problemas reais com qualidade. Se as reformas conseguirem estabelecer esses objetivos e explicitá-los aos professores e à sociedade passarão a ser encaradas de outro modo.

O regime de trabalho dos professores especialistas também dificulta sua plena integração com o grupo de uma escola, uma vez que a maioria divide sua jornada entre várias escolas.

A questão da pesada jornada dos professores especialistas, que os faz professores de várias escolas, muitas classes e muitos alunos e dificulta o seu real engajamento nos projetos pedagógicos das escolas onde atuam é destacada por Silva Júnior (1993). Segundo ele, isso acarreta a desfiguração da escola enquanto local de trabalho, uma vez que seus trabalhadores distribuem sua jornada por diferentes locais e diminuem o tempo de permanência em cada um, portanto "sem a presença física do trabalhador individual, o "trabalhador coletivo" não se constitui, e também o projeto político não se elabora".

Será também importante para essa reconfiguração da profissão docente a retomada das práticas associativas e a redescoberta de uma identidade coletiva dos professores. Almeida (2000) indica que atualmente os sindicatos devem articular as dimensões técnico-pedagógica e político-sindical, tratando de maneira inseparável a formação e as reivindicações corporativas. Esclarece que os sindicatos podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, constituindo-se em espaço para sua formação profissional, pois a valorização do trabalho do professor envolve além das questões salariais, a forma como ele realiza seu fazer educacional e os resultados que obtém.

Outra dificuldade dos professores em aderir a organização em ciclos está relacionada com o sistema de progressão e a conseqüente alteração no sistema de controle na sala de aula, que perde a sanção representada pela reprovação. Os professores sentem que

perdem poder e controle da situação de ensino e o manejo de classe torna-se mais difícil. Argumentam que a falta da reprovação ocasiona a desmotivação dos alunos, porém essa questão pode estar relacionada com a queda do mito da ascensão social pela escola e a não articulação de um novo sentido para o estudo. A escola precisa considerar que mesmo sem grande interesse em estudar, as crianças e adolescentes apresentam interesse em freqüentar a escola atraídos pela oportunidade de convívio social e a sensação de pertencerem a seu grupo de referência.

Muitos professores da rede Municipal apesar de se manifestarem favoráveis a implantação dos ciclos, consideram importante a retenção nas séries iniciais. Isso demonstra claramente que a percepção do novo paradigma ainda está influenciada pelos pressupostos do antigo. Os professores demonstram insegurança com algumas alterações e defendem a avaliação quantitativa com o argumento de que ela traduz aos pais e principalmente aos alunos a sua real situação de aprendizagem. Esta situação é claramente observada na rede Municipal de Araraquara onde, apesar das orientações para o princípio da progressão, as retenções continuaram ocorrendo durante esses anos e onde ainda a tentativa de eliminação da avaliação quantitativa foi superada pela necessidade de quantificação do aprendizado defendida pelos professores com o argumento de que ela reflete melhor a situação de aprendizagem aos alunos e pais.

Os pais dos alunos e a comunidade em geral apresentam dificuldades para compreender, entender e aceitar tais mudanças, principalmente porque observam que elas não tem acarretado melhoria da qualidade do ensino. Devemos lembrar que a maioria deles desconhecem as elaborações teóricas que fundamentam essa nova organização e que também foram educados em um sistema seriado, muito embora foi esse sistema responsável, em parte, pela exclusão de muitos deles da escola.

Para os alunos que vinham sendo educados num regime seriado e de controle baseado na ameaça da reprovação é normal que, ao serem surpreendidos pela mudança no meio de seu percurso escolar, levem algum tempo para entender e mudar sua postura. Já para os alunos que iniciam a escolarização dentro dessa nova concepção poderá ser possível que o estímulo para aprender possa deslocar-se da nota e do medo da reprovação para a curiosidade, o gosto e a valorização do conhecimento.

É comum entre os professores as queixas de que os alunos mudaram muito, são indisciplinados, menos atentos, não respeitam as regras e não cumprem seus deveres, porém é preciso analisar se esse comportamento é reflexo apenas das mudanças sociais ou poderia ser

também um indicador de que está cada vez mais difícil adaptar-se à cultura organizacional que permanece inalterada desde o século XIX.

Os envolvidos no processo necessitam de formação uma vez que essas mudanças nos referenciais de organização da escola deixa a todos inseguros em relação ao modo de atuar. Considerar que a resistência dos educadores deve-se apenas a sua falta de controle da situação de ensino e seu conservadorismo é simplificador demais, é preciso reconhecer que ainda não há alternativas acabadas para o enfrentamento de todas as situações criadas e que pairam grandes controvérsias sobre as medidas que acompanham os ciclos, porque essas medidas abalam o “jeito” de funcionar da escola, sem que ainda se tenha delineado com relativa clareza, como será a sua nova maneira de ser.

Esse processo de mudança não se consolida em dois ou três anos. É um esforço longo de mudança de paradigmas e cultura. Durante um bom tempo, o novo e o velho vão conviver.

Tudo indica, pois que, os ciclos demandarão muito tempo ainda para serem consolidados, já que o tempo de mudar no papel é muito diferente do tempo de transformar corações e mentes, e daquele requerido para moldar a nova face da escola.(BARRETO & MITRULIS, 2001).

É importante que todos tenhamos clareza de que as mudanças educativas não se consolidam rapidamente, através de atos legais ou da adesão à propostas que não partem das práticas de trabalho do professor, nem de seu saber aprendido na docência. Essas mudanças necessitam ser discutidas e analisadas por todos os envolvidos com a consciência de que não há como separar o pedagógico do trabalho. As condições de trabalho e as formas como trabalhamos compõem um todo orgânico que é inseparável das práticas pedagógicas.

CONCLUSÃO

Dos estudos realizados até aqui pude perceber que a crise da escola tem sua origem na naturalização e persistência de uma configuração organizacional que não se adequa mais às demandas e necessidades sociais atuais.

Esta pesquisa nos permitiu retomar algumas tentativas de introduzir mudanças na organização pedagógica da escola e evidencia que a escola não vem cumprindo seu papel há muito tempo. O elevado índice de retenção e evasão de alguns anos atrás e hoje, o elevado número de crianças com dificuldades de aprendizagem, denunciam essa realidade.

As mudanças relativas ao que se espera da escola aqui relatadas e as questões de formação e desvalorização do professor têm contribuído para agravar a situação, revelando a complexidade da mudança em educação e indicando que não será possível pensar a ação da escola e dos professores em termos novos, mantendo as mesmas concepções e práticas para formação e para o desempenho profissional.

No caso da experiência da organização em ciclos da Rede Municipal de Araraquara (2001-2005), é preciso reconhecer que sua implantação desconsiderou algumas questões essenciais. Pude identificar como principais problemas :

- a falta de maiores estudos e discussões sobre a organização em ciclos, envolvendo os educadores, pais e gestores das unidades escolares e da Secretaria de Educação;
- a não alteração das condições de trabalho do professor para garantir a formação dos coletivos das escolas;
- a falta de avaliação, acompanhamento e atuação da SME no decorrer do processo.

Acredito que a " mudança" inicial proporcionada por essa implantação na Rede Municipal tenha sido o "despertar" de parte dos educadores, inclusive dos que atuam no órgão gestor, sobre a necessidade de garantir-se a efetiva aprendizagem dos alunos, questionando as práticas e as teorias nas quais estas se embasam. Nesse sentido, alguns professores verbalizam que o foco das discussões não deve estar mais na retenção ou na reprovação , mas sim na aprendizagem, já reconhecem também, que não há a possibilidade da formação de classes homogêneas pois, a diversidade estará sempre presente, cabendo aos educadores a diversificação de atividades e ações para atenderem as necessidades dos alunos.

Apesar da manutenção da avaliação quantitativa, há a consciência do que significam as notas, ou seja, em que aspectos o aluno se desenvolveu e onde apresenta

dificuldades, e o mais importante, de quais seriam as ações para superá-las, portanto estariam se apropriando gradativamente de uma concepção de avaliação qualitativa.

Podemos considerar que são mudanças bastante sutis, num processo inovador e corajoso que iniciou-se nesta rede há quatro anos, porém, que começam a alterar a organização da escola pensada e organizada para outros tempos e outro cidadão, transferindo o eixo central das preocupações do ensinar para o aprender.

A complexidade dessa tarefa nos indica que o desafio só será vencido com a ação contínua e convergente das várias instituições e agentes nela implicados, em especial universidades, pesquisadores, sistemas de ensino e agentes escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, A. Repetência ou promoção automática?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.27, n.65, p.3-15, jan/mar 1957.

ALMEIDA, Maria I de. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, Maria A; SILVA JÚNIOR, Celestino A. **Formação do Educador e Avaliação educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p.249- 261.

ALMEIDA, Maria I de. Desenvolvimento Profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu. MG. Disponível em www.anped.org.br/23/textos/0412t.PDF.

AMBROSETTI, Neusa B. Ciclo Básico: Uma proposta vista pelas professora. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.75, p.57-70, nov 1990.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Liro Editora, 2005.

AZEVEDO, José C. Ensino por ciclos. A democratização do conhecimento na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Pátio**, v.1, n° 0, fev./abr. 1997, p.31-32.

ARARAQUARA, Secretaria Municipal de Educação. Relatório da I Conferência Municipal de Educação de Araraquara, 2001.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica.. **Em Aberto**, Brasília: INEP/MEC, ano 11, n° 53, jan./mar, 1992.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n° 68, dezembro, 1999.

ARROYO, Miguel G. Reinventar a formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, MARIA A ; SILVA JÚNIOR, Celestino A (org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1996, p.47-67.

BARRETO, Elba S. De Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória.. **Cadernos de Pesquisa**, n° 108, p.27-48, 1999.

BARRETO, José C.; BARRETO, Vera. A formação de Alfabetizadores. **Cadernos de Educação Popular**, n° 17, p. 54-61, 1990.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. Escola Plural:Proposta Político Pedagógica. Out. 1994.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular da Escola Plural: Referências Norteadoras.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 , dez.1996. Diário Oficial (da República federativa do Brasil). Brasília. Ano CXXXIV, nº 248.1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997.

BRASÍLIA. Câmara dos Deputados. Solução para as não aprendizagens – séries ou ciclos?. Série ação parlamentar. Brasília: Centro de Documentação e Informação – Coordenação de Publicações, 2002.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÖVOA, Antônio. **Organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.121-138.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson A. **Arquitetura e Educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971. São Carlos: EdUFSCAR, INEP, 2002.

CANÁRIO, Rui. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, Maria A; SILVA JÚNIOR, Celestino A. **Formação do Educador e Avaliação educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p.271 – 289.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira** .RioJaneiro:DP&A,2002.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Cortez Editora/MEC.1996.

DIAS- DA- SILVA, Maria H. G. F. LOURENCETTI, Gisela C. A voz dos professores e algumas reforma educacionais nas séries finais do Ensino Fundamental: desencontros ou impasses? In: SAMPAIO, Maria das Mercês F. **O Cotidiano Escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM Editora, 2002.

DIAS, José Augusto. Sistema Escolar Brasileiro

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A,2001.

FARIA FILHO, Luciano M.; VIDAL, Diana G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, p.19-34, 2000.

FERNANDES, Claudia de O. F. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.81, n.197, p.76-88, jan/abr.2000

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

_____. A escolaridade em ciclos: A escola sob uma nova lógica. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.124, p.57-82, jan/abr.2005.

FRANCO, Augusto . A participação do poder local em processos de desenvolvimento local integrado e sustentável.In: RICO, Elisabeth de M; RAICHELIS, Raquel (org). *Gestão Social: uma questão em debate*. São Paulo. EDUC; IEE, 1999.

FRANCO, Creso (org.).**Avaliação, ciclos e promoção na educação** .Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, n° 25, p.30-38, 2004.

FREITAS, Alexandre L. M. "Escola do Campo: a proposta de Araraquara" . In: JUCA, G. (org). **Educação Municipal**..Ubatuba: Estação Palavra, 2004, p.145-155.

FREITAS, Luiz C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGERIO, Graciela . As reformas educacionais reformam as escolas ou as escolas reformam as reformas? In: UNESCO Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. **Educação na América Latina** : análise de perspectivas. Brasília:UNESCO e OREALC, 2002, p.193-214.

GARCIA, Clarice Ap. Alencar. Ciclos e qualidade de ensino: uma relação complexa. 24ª Reunião Anual da ANPED . Caxambu. MG. Disponível em www.anped.org.br/24/po56153907875.doc

GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.1992.

GOMES, Candido A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**, n° 25, p.39-50, 2004.

GROSSI, Ester. Por que séries e não ciclos?. **Revista Pátio**, v.4, n° 13, p.46-50, mai/jun 2000.

HUET, Aparecida B. S. **O Exercício do poder na educação: a Secretaria de Estado da Educação – 1975 –82**. 1991. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

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

KNOBLAUCH, Adriane. **Ciclos de Aprendizagem e avaliação de alunos:** o que a prática Escolar nos revela. Araraquara:JM Editora,2004.

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

KRUG, Andréa. Ciclos de Formação: mitos, diferenças e desafios. **Revista Pátio**, v.4, nº 14, ago/out 2000, p.9.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo e do desenvolvimento do aluno. **Pesquisa e planejamento**. CRPE/INEP, SÃO Paulo, v.3, p. 15-34, julho 1959.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Elvira S. **Ciclos de Formação:** uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho editora, 2002.

_____. **Desenvolvimento e Aprendizagem na escola.**São Paulo:Sobradinho editora, 2002.

_____. **Avaliação na Escola.** São Paulo: Sobradinho Editora, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas .São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jeferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.79, nº 192, p.16-29, 1998.

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

MARQUES, Waldemar. **O ensino público estadual na grande São Paulo:** o Ciclo Básico em questão. Campinas: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 1991 (Dissertação mestrado).

MATO GROSSO. Secretaria Municipal de educação. Escola Sarã: Cuiabá nos ciclos de Formação: na política educacional do presente, a garantia do futuro. Diretoria de Ensino e Pesquisa. Cuiabá. SME, 2.000.

MIRANDA, Marília G. Sobre tempos e Espaços da Escola: do princípio do Conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p.639-651, mai/ago, 2005

MOLL, Jaqueline (org). **Ciclos na escola, tempos na vida:** criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NEGREIROS, Paulo R. V. Séries no Ensino Privado, ciclos no público: um estudo em Belo Horizonte. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, p.181-203, maio/ago.2005.

NÓVOA, Antonio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.1992^a

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999 b.

NÓVOA, Antônio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso do discusso à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan/jun. 1999.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1998.

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

PEREIRA, Luiz. A promoção automática na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.30, n.72, p.105-107, out/dez 1958.

PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. **Educação e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional,1985.

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

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto alegre: artes Médicas, 1997

ROCHA, Silvio (org.). Ciclos de Formação: Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã. **Cadernos Pedagógicos nº9** . Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1.996

SAMPAIO. Maria das M. F. (org). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM Editora, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Edições Afrontamento, 1996.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 9/97. Institui, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime da Progressão Continuada no ensino Fundamental, 1997.

_____. Conselho Estadual de Educação. Indicação nº 8/97. Regime de progressão continuada, 1997.

SAVIANI, D. et al. **O legado Educacional do Século XX no Brasil**. Autores Associados, 2004.

SILVA JÚNIOR, Celestino A . **A escola Pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

SILVA, Marcelo Soares Pereira de; MELLO, Flavia Carvalho Malta de. Políticas de enfrentamento do fracasso escolar: uma análise da proposta Escola Plural de Belo Horizonte. 24ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, MG, Disponível em: www.anped.org.br/24/po568099736774.doc.

SOARES, Claudia C. **Reinventando a Escola**. Os Ciclos de Formação na escola plural. São Paulo: Anablume, 2002.

SOUZA, Rosa de F.; VALDEMARIN, Vera T.; ALMEIDA, Jane s. **O Legado Educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP, 1998.

SPERB, Dalilla C. **Administração e Supervisão na Escola Primária**. Porto Alegre: Editora globo, 1966.

STEINVASCHER, A . **A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo: Um caminho para a democratização do ensino?** . dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**.(Org. Michael Cole et al.) São Paulo: Martins Fontes, 1994.

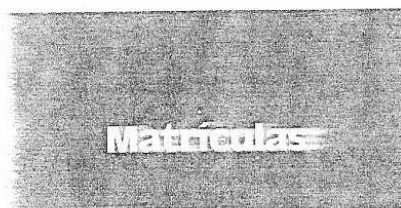
WHITAKER,Dulce C. A. **Araraquara, histórias não reveladas**. São Paulo: Letras a A Margem,2004.

YIN, Robert. **Estudo de Caso- Planejamento e Métodos**. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman

ANEXOS

A- Número de Matrículas no Ensino Fundamental em oito e nove anos	96
B- Crescimento da Rede Estadual e Municipal/ Localização das escolas.....	98
C- Lei Municipal nº 4.938 (13/11/970 que institui o Sistema Municipal de Ensino.....	101
D- Lei Municipal nº 4.947 (27/11/97) que cria o Conselho Municipal de Educação.....	107
E- Lei Municipal que autoriza o Poder Executivo a celebrar convênio com o Estado de São Paulo.....	112
F- Reportagem sobre a I Conferência Municipal de Educação.....	114
G- Proposta de Construção de um projeto pedagógico para o Ensino Fundamental, tendo como base a concepção de escola ciclada.....	116
H- Projeto Político-pedagógico da escola ciclada.....	122
I- Parecer do Conselho Municipal de Educação sobre a escola ciclada.....	129
J- Resolução SME nº07/03 – Dispõe sobre o regime de progressão continuada na rede municipal de ensino fundamental.....	131

ANEXO A



Ensino Regular

1.11 - Número de Matrículas no Ensino Fundamental, em Oito e Nove anos, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 31/3/2004

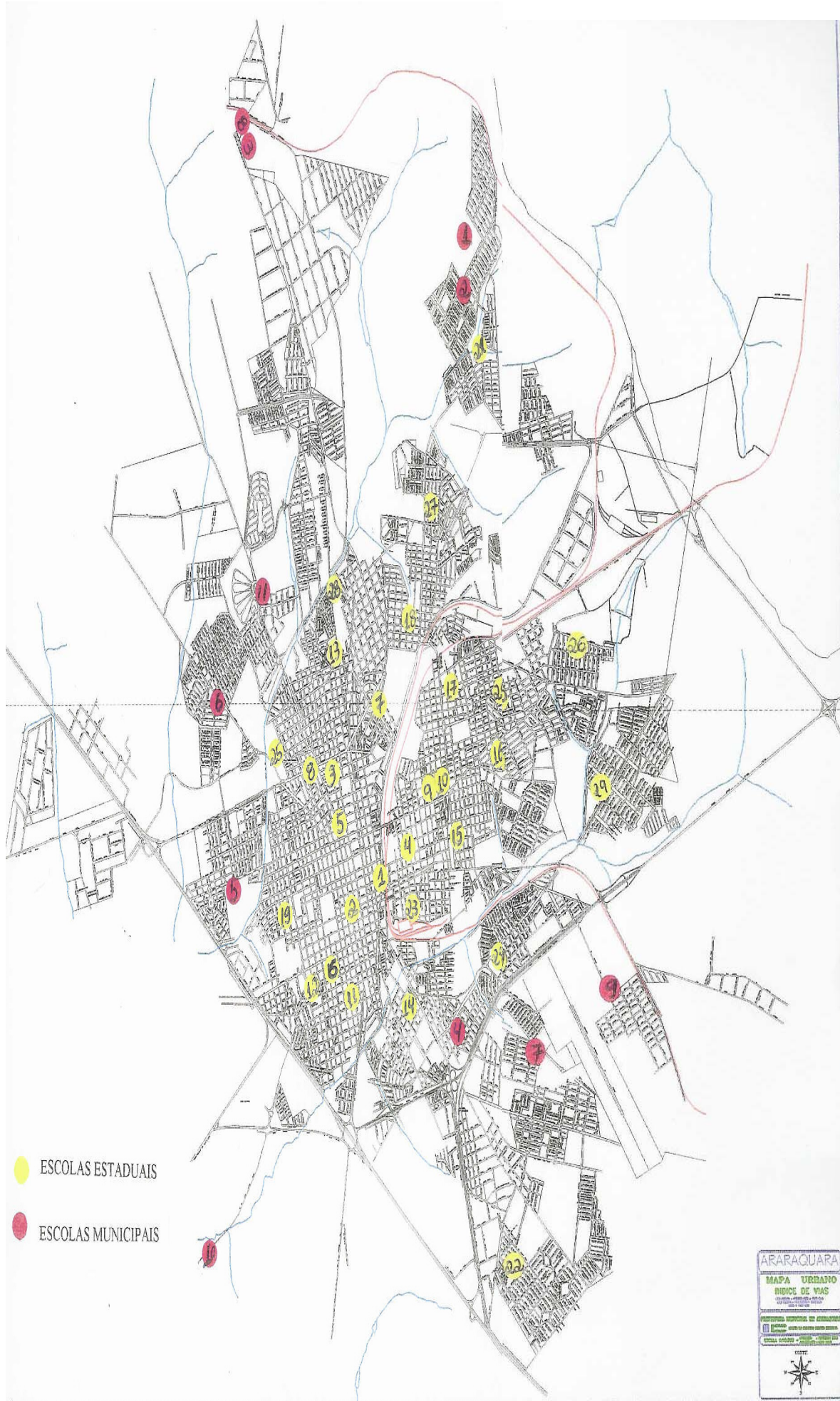
Unidade da Federação	Matrículas no Ensino Fundamental									
	Ensino Fundamental em 8 anos					Ensino Fundamental em 9 anos				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	26.614.306	20.269	9.925.695	13.438.954	3.229.388	7.398.128	4.364	2.770.200	4.521.472	102.092
Norte	3.218.483	3.356	1.220.350	1.843.581	151.196	126.083	-	5.049	120.980	54
Rondônia	290.863	-	149.829	122.108	18.926	27.938	-	-	27.938	-
Acre	148.622	318	91.541	49.301	7.462	2.913	-	-	2.913	-
Amazonas	742.294	610	314.731	391.666	35.287	28.963	-	4.433	24.530	-
Roraima	78.062	521	63.280	11.763	2.498	-	-	-	-	-
Pará	1.557.779	1.907	365.268	1.127.508	63.096	57.163	-	616	56.493	54
Amapá	135.778	-	93.835	30.578	11.365	-	-	-	-	-
Tocantins	265.085	-	141.866	110.657	12.562	9.106	-	-	9.106	-
Nordeste	10.128.905	3.344	2.408.727	6.734.354	982.480	1.363.723	-	268.042	1.092.276	3.405
Maranhão	1.486.603	1.137	307.104	1.090.516	87.846	75.771	-	-	75.513	258
Piauí	677.499	113	155.872	470.623	50.891	38.392	-	8.021	28.279	2.092
Ceará	1.129.168	508	190.921	734.369	203.370	658.492	-	51.112	606.380	1.000
R. G. do Norte	335.716	103	3.560	266.758	65.295	272.935	-	205.911	67.024	-
Paraíba	802.536	-	294.192	436.382	71.962	41.071	-	-	41.071	-
Pernambuco	1.604.631	742	510.536	864.458	228.895	148.001	-	352	147.649	-
Alagoas	726.860	-	174.103	508.781	43.976	2.920	-	2.646	274	-
Sergipe	412.449	264	146.522	231.066	34.597	-	-	-	-	-
Bahia	2.953.443	477	625.917	2.131.401	195.648	126.141	-	-	126.086	55
Sudeste	7.209.669	8.611	3.241.716	2.496.019	1.463.323	5.175.919	4.279	2.317.011	2.763.258	91.371
Minas Gerais	427.543	2.811	1.725	196.277	226.730	3.055.451	-	1.741.584	1.307.806	6.061
Espirito Santo	561.471	-	237.822	259.537	64.112	4.018	-	-	3.978	40
Rio de Janeiro	395.576	5.613	656	781	388.526	2.078.574	4.279	575.427	1.415.029	83.839
São Paulo	5.825.079	187	3.001.513	2.039.424	783.955	37.876	-	-	36.445	1.431
Sul	3.961.625	2.442	2.003.426	1.611.988	343.769	344.966	-	6.081	338.251	634
Paraná	1.553.419	492	754.278	662.424	136.225	130.495	-	-	130.495	-
Santa Catarina	867.110	623	451.088	341.079	74.320	85.777	-	-	85.524	253
R. G. do Sul	1.541.096	1.327	798.060	608.485	133.224	128.694	-	6.081	122.232	381
Centro-Oeste	2.095.624	2.516	1.051.476	753.012	288.620	387.437	85	174.017	206.707	6.628
M. G. do Sul	442.544	527	184.509	219.417	38.091	-	-	-	-	-
Mato Grosso	370.489	-	145.119	188.641	36.729	240.741	-	153.918	86.823	-
Goiás	915.865	420	429.199	344.954	141.292	143.203	85	20.099	119.884	3.135
Distrito Federal	366.726	1.569	292.649	-	72.508	3.493	-	-	-	3.493

Fonte: MEC/Inep.

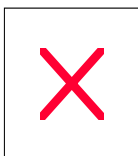
ANEXO B

**EVOLUÇÃO DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO
LOCALIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES (MAPA)**

REDE ESTADUAL	LOCAL/ BAIRRO	REDE MUNICIPAL	LOCAL/BAIRRO
1. Carlos Batista Magalhães – 1903	Centro	1. EMEF. Caic Rubens Cruz – 1999	Jardim Roberto Selmi Dei
2. Antônio J. de Carvalho – 1918	Centro	2. EMEF. Altamira A. Mantese – 1999	Jardim Roberto Selmi Dei
3. Bento de Abreu – 1934	São Geraldo – Centro	3. EMEF. Eugenio Trovatti – 1999	Bueno de Andrade
4. Antônio Lourenço Corrêa – 1935	Vila Xavier	4. EMEF. Rafael de Medina – 1999	Jardim Eliana
5. Pedro José Neto – 1941	Centro	5. EMEF. Olga Ferreira Campos – 1999	Jardim Universal
6. Florestano Libutti – 1944	São José	6. EMEF. Caic Ricardo De C. C. Monteiro-1998	Vale do Sol
7. João Manoel do Amaral – 1946	Fonte Luminosa	7. EMEF. Waldemar Saffiotti – 2000	Jardim Cruzeiro do Sul
8. Francisco Salles Colturato – 1958	São Geraldo	8. EMEF. Maria de L. S. Prado – 2000	Assentamento Monte Alegre
9. Francisco Pedro Monteiro – 1958	Vila Xavier	9. EMEF. Henrique Scabello – 2000	Jardim das Hortências
10. Dorival Alves – 1960	Vila Xavier	10. EMEF. Hermínio Pagotto – 2002	Assentamento Bela Vista
11. Augusto da Silva César – 1961	São José	11. EMEF. Luiz R. S. Fortis - 2003	Jardim Paraíso
12. Vitor Lacorte – 1961	Carmo		
13. João Batista de Oliveira – 1962	Santa Angelina		
14. João Pires de Carmargo – 1962	Vila Melhado		
15. Léa de Freitas Monteiro – 1962	Vila Xavier		
16. Antônio Eugênia Martins – 1971	Jardim América		
17. Geraldo Honorato Sachs – 1976	Vila Freitas		
18. Leticia G. B. C. Lopes – 1976	Jardim das Roseiras		
19. Elisa Sambiase Bachi – 1977	Jardim Morumbi		
20. Antônio dos Santos – 1978	Jardim das Estações		
21. Ergilia Micelli – 1981	Jardim Roberto Selmi Dei		
22. Luisa Rolfsen Petrilli – 1981	CECAP		
23. Lysanias de Oliveira Campos – 1982	Vila Xavier		
24. Leonardo Barbieri – 1985	Jardim Itália		
25. Manoel L. de Freitas – 1985	Vila Yamada		
26. Antônio de O. Bueno Filho – 1987	Jardim Pinheiros		
27. Jandira Nery Gatti – 1987	Jardim Imperador		
28. José Roberto P. Camargo – 1987	Jardim D. Pedro I		
29. Sérgio Pedro Speranza - 1997	Pq. Residencial São Paulo		



ANEXO C



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

LEI Nº 4.938

De 13 de novembro de 1.997

Dispõe sobre a instituição do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE Araraquara, Estado de São Paulo, no exercício de suas atribuições legais, e de acordo com o que aprovou a Câmara Municipal, em sessão ordinária de 10 de novembro de 1997, promulga a seguinte lei:

Artigo 1º - Fica instituído o sistema Municipal de ensino do Município de Araraquara com suas atribuições, organizações e composições, definidas com o intuito de garantir o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, em consonância com a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo único – A instituição do sistema Municipal de Ensino está regulamentada no artigo 211 da Constituição Federal e na Deliberação CEE 11/97 aprovada em 30/07/97.

Artigo 2º - O Sistema Municipal de Ensino será composto de:

- Conselho Municipal de Educação,
- Secretaria de Educação do Município,
- Instituições Municipais de Ensino,
- Instituições Particulares de Educação Infantil
- Órgãos auxiliares de Educação.

Artigo 3º - As Instituições Municipais de Ensino compreendem as áreas:

- a- Educação Infantil – CERs (Centro de Educação e Recreação)
 - compreende o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.
- b- Educação Fundamental – EMEF (Escolas Municipais de Ensino Fundamental)
 - constitui o atendimento aos alunos do ensino fundamental, compreendendo de princípio o 1º ciclo (1ª a 4ª série). (art: 11, V. da LDB).
- c- Educação Especial

- compreende o atendimento educacional aos portadores de necessidades educativas especiais (Art. 58º da LDB).

d- Educação Complementar – CEC (Centro de Educação Complementar)

- compreende o atendimento educacional complementar oferecido às crianças que frequentam o ensino fundamental.

e- Educação Supletiva

- compreende o atendimento educacional especializado para os indivíduos que não tiveram acesso à escola na idade própria ou para indivíduos insuficientemente escolarizados. (art.87 parág. 3º , II da LDB).

Artigo 4º - Instituições Particulares de Educação Infantil:

- constitui a área de supervisão e fiscalização de creches e pré-escolas da rede particular de ensino infantil, abrangendo também escolas comunitárias e filantrópicas (Delib. CEE 11/97).

Artigo 5º - Órgãos Auxiliares de Educação

compreende as áreas auxiliares:

- de alimentação e nutrição
- de transporte

Artigo 6º - As normas legais que regulamentarão o Sistema Municipal de Ensino serão estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação e integram-se às políticas e planos educacionais da União e do Estado.

Artigo 7º - O controle das Instituições de Ensino compete aos especialistas da educação convencionados a Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 8º - Compete aos especialistas de Educação:

- Assessorar o Conselho Municipal de Educação.
- Realizar estudos e pesquisas necessários ao embasamento pedagógico do Sistema Municipal de Ensino.
- Incumbir-se das tarefas que lhe forem atribuídas.

Artigo 9º - Ao Sistema Municipal de Ensino será facultado a integração de ações em parceria com as demais Secretarias do Município e recursos da comunidade para melhor assegurar a efetivação e o funcionamento harmônico das questões da educação e do ensino do município de Araraquara.

Artigo 10 – O Sistema Municipal de Ensino goza de autonomia, dentro dos limites da lei, e assume um compromisso sério e consistente com a educação, com qualidade efetiva em benefício de toda a comunidade.

Artigo 11- Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE Araraquara, aos 13 (treze) de novembro de 1.997 (mil novecentos e noventa e sete).

DR. WALDEMAR DE SANTI

-Prefeito Municipal-

Publicada na Secretariua de Expediente , na data supra.

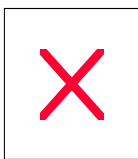
DR. RENAN HENRIQUE DALL'ACQUA

- Diretor do Departamento de Expediente –

Arquivada em livro próprio nº 01/97.

Processo nº 09/97 – Guichê nº 16.392/97 – ("PC")

Publuicada no Jornal local "O IMPARCIAL' , de Sábado, 15.novembro.97.

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA****LEI Nº 5.979**
De 13 de fevereiro de 2003

Dispõe sobre alteração do artigo 3º da Lei nº 4.938, de 13 de novembro de 1.997, que institui o sistema Municipal de Ensino e dá outras providências/.

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA, Estado do São Paulo, no exercício de suas atribuições legais, e de acordo com o que aprovou a Câmara Municipal, em sessão ordinária de 11 de fevereiro de 2003, promulga a seguinte lei:

Artigo 1º - O artigo 3º - da Lei Municipal nº 4.938, de 13 de novembro de 1997, que dispõe sobre a instituição do sistema Municipal de Ensino, passa a vigorar com a seguinte redação:

Artigo 3º - as instituições Municipais de ensino compreendem os seguintes níveis e modalidades de ensino:

- I. **Educação Infantil**; Centro de Educação e Recreação- CER compreendendo o atendimento em creche e pré- escola, em período parcial ou integral às crianças de 0 a 6 anos de idade;
- II. **Ensino Fundamental** – constitui o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental, podendo organizar-se em séries anuais ou ciclos, contemplando:
 - a) Escolas Municipais de Ensino Fundamental- EMEF;
 - b) Escola do Campo: oferecido nas unidades escolares municipais localizadas na zona rural, ou que atendem predominantemente alunos da zona rural;
 - c) Programa de Educação Complementar – PEC: oferecido nas Instituições Municipais de Ensino Fundamental ou em unidades específicas de educação complementar denominadas CEC (Centro de Educação Complementar) - compreendendo o atendimento educacional complementar em período alternado aos alunos que freqüentam o Ensino Fundamental.
- III. **Educação Especial** – compreende o atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino através do ensino itinerante ou, em classes especiais mediante as necessidades do educando;

IV. **Educação de Jovens e Adultos- EJA:** compreende o atendimento educacional especializado para os indivíduos que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade própria ou para indivíduos insuficientemente escolarizados e também, por meio do programa denominado Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Araraquara- MOVA Araraquara.

§ 1º - Em relação ao inciso II, deste artigo, as escolas de Ensino Fundamental poderão organizar-se, em período de 9 anos, com início aos 6 anos de idade, divididos em três ciclos de três anos cada compreendendo:

- a) 6 a 8 anos de idade – I Ciclo;
- b) 9 a 11 anos de idade – II Ciclo;
- c) 12 a 14 anos de idade – III Ciclo.

§ 2º - A Secretaria Municipal de Educação poderá desenvolver projetos alternativos especiais relacionados a educação, assim como cursos preparatórios para vestibular - Cursinhos Populares, atendendo as classes populares provenientes do Ensino Médio.

Artigo 2º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARQUARA, aos 13 (treze dias do mês de fevereiro do ano de 2003 (dois mil e três)).

EDSON ANTONIO DA SILVA
- Prefeito Municipal -

Publicada na Secretaria Municipal de Governo, na data supra.

CLÉLIA MARA SANTOS FERRARI
- Secretária de governo

SÔNIA IRENE SILVA DO CARMO
- Secretária da Educação -

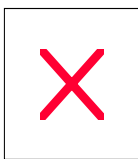
DR. SÉRGIO DE OLIVEIRA MÉDICI
- Secretário de Negócios Jurídicos -

Arquivada em livro próprio nº 01/2003.

Processo nº 000.009/2002 – Gichê nº 033.837/2002 – (“PC”)

Publicada no jornal local “O Imparcial”, de quinta-feira, 20 de fevereiro.2003

ANEXO D

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA****Lei nº 4.947****De 27 de novembro de 1997****Cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências**

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA, Estado de São Paulo, no exercício de suas atribuições legais, e de acordo com o que aprovou a Câmara Municipal, em sessão ordinária de 24 de novembro de 1997, promulga a seguinte lei:

Artigo 1º - Fica criado o Conselho Municipal de Educação, órgão normativo, deliberativo e consultivo, do Sistema de Ensino do Município de Araraquara.

§ 1º - O Conselho Municipal de Educação, composto por representantes do poder público, trabalhadores da educação e da comunidade local, segundo termos da legislação em vigor, tem por finalidade deliberar sobre a política educacional e assessorar o governo municipal na formulação e execução de programa de Educação do Município de Araraquara.

§ 2º - A participação no Conselho de que trata este artigo não será remunerada, ressalvado o ressarcimento das despesas inerentes à participação nas reuniões.

Artigo 2º - Compete ao Conselho Municipal de Educação:

- I- Propor diretrizes para a organização do Sistema Municipal de Ensino.
- II- Colaborar com o Poder público Municipal na formulação da política e na elaboração do plano municipal de educação.
- III- Zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação.
- IV- Exercer atribuições próprias do poder público local, conferidas em lei, em matéria educacional.
- V- Exercer, por delegação, competências próprias do poder público estadual em matéria educacional.
- VI- Opinar sobre convênios que envolvam o Poder Público Municipal e as outras esferas do Poder Público ou do setor privado.
- VII- Manifestar-se sobre a aplicação de recursos públicos, em educação, no Município.
- VIII- Propor medidas ao Poder Público Municipal no que tange a efetiva assunção de suas responsabilidades em relação à educação infantil e ao ensino fundamental.
- IX- Propor medidas para avaliar o desempenho das unidades escolares do Sistema Municipal de Ensino.
- X- Realizar levantamentos, estudos e pesquisas no campo da educação para melhoria do Sistema de Ensino do Município.

- XI-** Propor critérios para o funcionamento dos serviços escolares de apoio ao educando (merenda escolar, transporte escolar e outros).
- XII-** Pronunciar-se no tocante à instalação e funcionamento de estabelecimento de ensino de todos os níveis situados no Município.
- XIII-** Opinar sobre assuntos educacionais, quando solicitado pelo Poder Público.
- XIV-** Elaborar e alterar o seu regimento.
- XV-** Exercer outras atribuições de peculiar interesse educacional do Poder Público Municipal.

Artigo 3º - O Conselho Municipal de Educação reunir-se-á, ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente quando convocado pelo presidente ou por requerimento da maioria dos seus membros.

Artigo 4º -O Plenário do Conselho instalar-se-á e deliberará com a presença da maioria dos seus membros. (50% +1).

§ 1º - O Plenário será presidido pelo Presidente do Conselho Municipal de Educação ou na sua ausência, pelo Vice-Presidente.

§ 2º -Terão direito a voz e voto os conselheiros no exercício da titularidade.

§ 3º -Os suplentes somente terão direito a voz com autorização do plenário.

Artigo 5º O Presidente do Conselho e os conselheiros poderão solicitar o reexame, por parte do Plenário, de qualquer resolução exarada na reunião anterior, justificando possível ilegalidade, incorreção ou inadequação técnica.

Artigo 6º - As reuniões serão públicas exceto quando algum Conselheiro solicitar o contrário, devendo a sugestão ser encaminhada à decisão do Plenário.

Artigo 7º As questões sujeitas à análise do Conselho serão autuadas em processo e classificadas por ordem de entrada no Protocolo e distribuídas aos conselheiros para conhecimento.

Artigo 8º - A presença dos conselheiros será configurada em livro próprio e de cada reunião será lavrada uma ata com a exposição sucinta dos trabalhos, conclusões, deliberações, a qual será assinada pelo Presidente e Conselheiros presentes.

Artigo 9º - O Conselho Municipal de Educação será composto por 12 (doze) membros escolhidos entre pessoas com experiência ou que possuam definido interesse em matéria educacional ou ainda de reconhecida dedicação às atividades educacionais do Município, observada a devida representação das diversas modalidades no Município, observada a devida representação das diversas modalidades de ensino e a participação de representantes do ensino público e privado, bem como de entidades da comunidade geral.

Parágrafo Único – os membros do Conselho Municipal de Educação e seus respectivos suplentes serão designados pelo Chefe do poder executivo com base nas indicações a ele encaminhadas pelas entidades representantes.

Artigo 10 – O Conselho Municipal de Educação terá a seguinte composição:

- I- o Secretário Municipal de Educação;
- II- um representante da Secretaria Municipal de Educação;
- III- dois representantes do magistério público do município (Diretor e/ou professor);
- IV- dois representantes do magistério público estadual (Diretor e/ou professor);
- V- um representante dos pais de alunos das escolas públicas do ensino do Município;
- VI- um representante das escolas particulares;
- VII- um representante do ensino superior de Araraquara;
- VIII- um representante da Educação Especial oferecida pelo sistema educacional do município;
- IX- um representante das escolas profissionalizantes do município.
- X- Um representante das entidades de classe ligados aos trabalhadores da educação.

Parágrafo Único – A cada membro efetivo corresponderá um suplente.

Artigo 11- O conselho terá mandato de 4 (quatro) anos, renovando-se de 2 em 2 anos, alternadamente, por um e por dois terços.

§ 1º O Conselho Municipal de Educação terá um presidente e um vice-presidente escolhidos entre os membros, por maioria simples de votos, com um mandato de 1 ano, permitida a recondução.

§ 2º A presidência do Conselho será exercida por um membro indicado pelo próprio Conselho.

§ 3º - O Vice-presidente do conselho será escolhido por seus pares para um mandato de 02 (dois) anos que poderá ser renovado.

§ 4º - A Secretaria do Conselho será exercida pelo representante da Secretaria Municipal de Educação, indicado pelos servidores desta Secretaria.

Artigo 12- Os membros do conselho exercerão o mandato sem qualquer remuneração e seus serviços considerados de relevado interesse público para o município.

Artigo 13 – O Conselho Municipal de Educação do Município de Araraquara é vinculado à Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 14 – Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA , aos 27 (vinte e sete) de novembro de 1997 (mil novecentos e noventa e sete).

DR. WALDEMAR DE SANTI
- Prefeito Municipal –

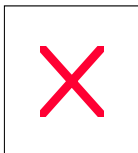
Publicada na Secretaria de Expediente , na data supra.

DR. WEENIS DIAS MACIEIRA
- Secretário dos Negócios Jurídicos-

Arquivada em livro próprio nº 01/97
PROCESSO Nº 09/97 – GUICHÊ Nº 16.391/97 – ("PC").

Publicada no Jornal "O Imparcial", de Quarta-feira, 03.dezembro.97.

ANEXO E



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

Lei nº 5.161

De 17 de março de 1.999

Autoriza o Poder Executivo Municipal a celebrar Convênio com o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, objetivando a implantação e o desenvolvimento de Programas na área da Educação

Artigo 1º - Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a celebrar Convênio e Termos Aditivos com o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, objetivando a implantação e o desenvolvimento de Programas na área da Educação.

Artigo 2º - Fica ainda o Poder Executivo autorizado a tomar as providências necessárias à execução do Convênio referido no artigo anterior.

Artigo 3º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE Araraquara, aos 02 (dois) de março de 1999 (mil novecentos e nove).

Dr. WALDEMAR DE SANTI
- Prefeito Municipal-

ANEXO F

JORNAL "O IMPARCIAL"
SEXTA-FEIRA, 29 DE JUNHO DE 2001

Conferência da Educação continua hoje com 400 delegados municipais

MARCIA BESSA MARTINS
Relação

A programação da Conferência Municipal de Educação, que acontece até amanhã, começa bem cedo nessa sexta-feira, com credenciamento de delegados, logo às 7h30. Ontem, na abertura do evento, que tem como objetivo de promover amplo debate e mobilização social para a construção das diretrizes para a educação no município nos próximos dois anos, quase 400 delegados foram cadastrados no pavilhão principal da Facira.

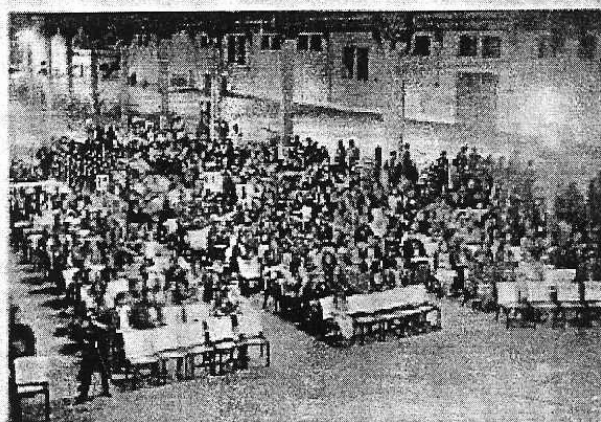
Para possibilitar a participação integral de todos os envolvidos na área da educação, a secretaria municipal da Educação decidiu suspender as atividades de hoje nas unidades municipais de ensino.

A conferência terá como tema: "Educação para a Cidadania" e é orientada por três eixos: democratização do acesso, democratização da gestão e democratização do conhecimento. Esse eixos foram desenvolvidos a partir do trabalho dos grupos temáticos, constituídos no Fórum Municipal de Educação instalado no último dia 06 de abril, além de outros, posteriormente incorporados ao Fórum.

Hoje, no período da manhã, os grupos temáticos discutirão Gestão Democrática; a Educação Infantil; o Ensino Fundamental; Municipalização ou Ampliação da Rede Própria, e Ensino Médio. No período da



Maria Aparecida Nery, secretária da Assistência Social; Marcia Lia, coordenadora do orçamento participativo; Sônia Irene do Carmo, secretária da Educação; e o prefeito Edinho Silva, na abertura



A abertura da conferência com o pavilhão da Facira ficou lotado

tarde, o debate vai girar em torno do Movimento de Alfabetização (MOVA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), Escola Rural e Escola Inclusiva. Serão realizadas análise situacional da realidade global e municipal no que se refere à política educacional e avaliação dos projetos e programas educacionais desenvolvidos em Araraquara.

Com os resultados da conferência, segundo a secretaria municipal da Educação Sônia Irene do Carmo, serão traçadas as diretrizes que servirão como base para a elaboração do plano municipal de educação.

Participaram da abertura o prefeito Edinho Silva, secretários e coordenadores municipais.

ANEXO G

PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, TENDO COMO BASE A CONCEPÇÃO DA ESCOLA CICLADA.

"O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas, propiciando uma ação pedagógica dialética, na qual se faça efetiva a construção do conhecimento e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da comunidade escolar, tanto do(a) professor(a), como do pai/mãe e do funcionário(a), através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela curiosidade científica de forma dinâmica, criativa, espontânea, comprometida, autônoma, contextualizada, agradável, desafiadora, original e lúdica..."(Porto Alegre, Cadernos Pedagógicos – Ciclos de Formação, proposta político-pedagógica da Escola Cidadã). (CP-9,p.9)

Por quê ciclos?

"A noção de ciclos é pedagogicamente funcional por corresponder melhor à evolução da aprendizagem da criança e prever avanços na aprendizagem de competências específicas, mediante uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao largo do período de escolarização. A adoção de ciclos tende a evitar as frequentes rupturas, ou excessiva fragmentação do transcurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, ao permitir que os professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem referentes ao período em questão". (MEC – Parâmetros curriculares nacionais, versão preliminar, 1995)

A ESTRUTURA DA ESCOLA CICLADA

1º CICLO			2º CICLO			3º CICLO		
6-7 ANOS	7-8 ANOS	8-9 ANOS	9-10 ANOS	10-11 ANOS	11-12 ANOS	12-13 ANOS	13-14 ANOS	14-15 ANOS

GRUPOS DE PROGRESSÃO

- Para alunos com perdas entre a idade e a escolaridade
- Trabalho dirigido para superação das dificuldades e lacunas
- Possibilidade de avanço para o ciclo seguinte, ao longo do processo.

I Ciclo de Formação

- Caracterizado pela estreita integração com os princípios da educação infantil.
- Ação educacional centrada na relação com várias linguagens e diferentes processos de expressão (plástico, dramático, musical).

II Ciclo de Formação

- Dá continuidade e aprofunda o ciclo anterior, acrescentando novos conhecimentos: noções de cultura, estudo geo-político-histórico, ampliando-se as noções próximas do meio para espaços mais abrangentes: cidade, país, mundo.

III Ciclo de Formação

- completa e se transforma numa etapa de culminação do Ensino fundamental e de transição para o Ensino Médio

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO POR COMPLEXOS TEMÁTICOS NOS CICLOS DE FORMAÇÃO

"O Complexo Temático provoca a percepção e a compreensão da realidade, explicita a visão do mundo no qual se encontram todos os envolvidos em torno de um objeto de estudo e evidencia as relações existentes entre o fazer e o pensar, o atuar e o refletir, a teoria e a prática"(CP-9,p.21)

O complexo temático pressupões uma visão de totalidade, por meio da perspectiva de cada área do conhecimento, rompendo com o conhecimento fragmentário.

Como se constrói um currículo por Complexos Temáticos?

- Considerando as condições fundamentais relativas à seleção e continuidade do complexo temático, levando em consideração a preocupação com a prática e a realidade social.
- Tomando o complexo temático como ponto de partida para refletir idéias e conhecimentos baseados no estudo de determinado fenômeno.
- Garantindo a interdisciplinariedade, na correlação interna, na lógica e desenvolvimento do complexo.
- Não considerando o complexo como concentração de todas as área sem todos os momentos, mas como subordinação das áreas a uma idéia global.
- Superando na prática e gradativamente, as dificuldades que essa visão totalizadora implica, frente a uma cultura cristalizada do conhecimento fragmentado.
- Fazendo um balanço periódico na prática do trabalho temático.
- Identificando temas estéreis, sobre os quais o complexo não pode basear-se, que têm interesse pontual, mas não tem relação com a realidade da comunidade escolar.
- Levando em conta 4 diretrizes que orientam a estruturação curricular.
 - a socioantropológica (leitura do contexto do educando);
 - a sociopsicopedagógica (leitura sociointeracionista do processo de desenvolvimento do educando);
 - a sistematização realizada nas diferentes áreas do conhecimento (leitura histórica do conhecimento acumulado em cada disciplina);
 - a caracterização geral do que se pretende em cada ciclo (leitura político-pedagógica-filosófica do coletivo da escola);
 - a sequência entre os Complexos Temáticos sucessivos, possibilitando a ampliação e aprofundamento gradual.

O CAMPO CONCEITUAL DO COMPLEXO TEMÁTICO NOS CICLOS DE FORMAÇÃO

Conceitos – originários de situações problema concretas, apoiados em representações anteriores que os alunos trazem, a cada momento, para o contexto de aprendizagem escolar e que são ali problematizados.

- Cada conceito se encontra no centro de uma rede complexa que envolve várias áreas do conhecimento da vida humana não se apresentando uma ordem, porque as formas do relacionamento inter-conceitual são variadas e tomam diferentes direções.

Por exemplo: os conceitos do ser humano, natureza, cultura, que podem ser estudados sob múltiplas visões, a partir de redes conceituais de diferentes disciplinas científicas.

- Os conceitos ajudam a pensar o Complexo Temático, permitindo descrever suas relações internas e articulando uma coerência que lhe dá sentido, conectando-se com outros Complexos Temáticos, atravessados por um conjunto de conceitos e situações que contribuem para dar-lhe significação e que são seu conteúdo.

Campo conceitual – conjunto de conceitos, dispostos como uma trama intencional, na qual estão integradas idéias que organizam as aprendizagens escolares. Os conceitos não são ensinados, mas construídos pelos indivíduos, a partir das relações que estabelece com o universo e com os outros, num campo conceitual.

Ponto de partida para a organização dos complexos temáticos

Realidade
Questões sociais

Necessidades e experiências vividas

Fio condutor

Complexos temáticos
Reflexão e análise

Definições pedagógicas

Áreas curriculares

Objetivos/princípios

Campos conceituais

Didática/metodológica pedagógica

- Seleção de "conteúdos relevantes"
- Processo de avaliação

A ESCOLA CICLADA E SUA ORGANIZAÇÃO

Gestão : desenvolvida de modo coletivo, com a participação de todos os segmentos nas decisões.

1. Comunidade Escolar:
 - Conselho de escola
 - Direção
 - Suporte pedagógico/educacional
 - Equipe de apoio à ação educativa
 - Corpo docente
 - Corpo discente
 - Pais/mães, familiares ou resonsáveis.
- 2- Equipe diretiva: diretor e/ou vice-diretor (dependendo da dimensão da escola)
- 3- Suporte pedagógico/educacional
 - Supervisão escolar (ligado à Secretaria)
 - Professor-coordenador
 - Orientador pedagógico-educacional
 - Professor – coordenador (articula todos os coletivos da escola; reflete e avalia, passo a passo o planejamento escolar, incluindo o planejamento referente aos temas transversais; favorece a socialização do saber docente, estimulando o intercâmbio de experiências na comunidade escolar; participa dos coletivos de ciclo e de ano; participa de todos os processos de avaliação, seja de alunos, seja do trabalho educacional da unidade como um todo; elabora e discute nos coletivos propostas de intervenção visando a melhoria da qualidade da aprendizagem; coordena os conselhos de classe; acompanha o trabalho da aula; acompanha o trabalho do laboratório de informática; assessora o conselho de escola e a direção no que diz respeito a suas atribuições.

Orientador pedagógico-educacional: atende a um conjunto de 4 escolas , respeitando as especificidades de cada uma delas (Assistente Educacional-Pedagógico). Assessora o coletivo de professores; investiga e analisa a situação dos alunos; acompanha as atividades docentes; propõe iniciativas visando democratizar as relações na escola, estimular o processo de desenvolvimento pessoal e do grupo; garantir o processo de avaliação global da unidade,; participar de Conselhos de Classe: assessorar o Conselho de Escola e a direção.

4. Coletivos dos ciclos de formação:

Coletivo do Ciclo I

- Professor referência ou tutor, para cada grupo de alunos.
- Professor Itinerante, (pode atuar também em outros ciclos.)
- Professor que atue em Arte-educação (atuando em outros ciclos)
- Professor de educação física (atuando em outros ciclos)
- Estagiário de pedagogia (1 para cada duas escolas).

Coletivo do Ciclo II

- Professor referência ou tutor – generalista (ou por grandes áreas), atuando em dois grupos.
- Professor itinerante (atuando em todos os grupos e/ou em outros ciclos, dependendo das dimensões da escola).
- Professor de Arte-Educação da escola (atuando com alunos de outros ciclos e de outros períodos).
- Professor de educação física da escola (atuando com alunos de outros ciclos e de outros períodos)
- Professor de língua e cultura estrangeira, em oficinas oferecidas em horário contrário.

- Estagiário de pedagogia (1 para cada duas escolas).

Coletivo do Ciclo III

Professor de referência ou tutor (itinerante)

- Professor de Língua Portuguesa e Literatura
 - Professor de Matemática
 - Professor de Ciências
 - Professor de História
 - Professor de Geografia
 - Professor de Filosofia
 - Professor de Língua e Cultura estrangeira moderna
 - Professor de Educação Física
 - Professor que atue em Arte-Educação
- O professor de Arte-Educação deve contemplar a necessidade de experiências globalizadas nas artes (artes plásticas, música e artes cênicas).
 - Professor Itinerante – não é, em princípio, um substituto, embora também atue como tal, em caso de necessidade. Tem atribuição de carga horária nas classes pertencentes aos ciclos de que participa, porque todos trabalham num projeto integrado de cada ciclo: em caso de ausência de um dos membros do coletivo, qualquer outro membro poderá substituí-lo, porque participa do Complexo temático do ciclo.
 - Professores de Arte-Educação e educação física atuam em dois planos: na oferta de Base (com as classes que estudam no horário de sua jornada de trabalho) e na oferta de Complementos Curriculares, caso haja horas remanescentes na sua jornada de trabalho para grupos de alunos de outro horário, ou como carga suplementar em outro horário). Assim, atuam em projetos de complementos curriculares da escola, ligados à sua área de atuação(oficinas de artes e grupos de recreação ou outros (incluídos na sua carga horária, ou como carga suplementar), a critério de cada escola, para os alunos do período contrário.

5. Equipe de Apoio:

- Secretário
- Agente Educacional II (atuara'como auxiliar na biblioteca da escolal e nos demais espaços coletivos da escola)
- Merendeiros
- Serviços Gerais
- Porteiros

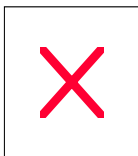
ORGANIZAÇÃO DOS HORÁRIOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO

Reuniões semanais:

- Por ciclo
- Por ano de ciclo
- Por área de estudo

Runiões mensais: gerais.

ANEXO H



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA CICLADA

A Secretaria Municipal de Educação vem encaminhar a apreciação do CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, o projeto da "Escola Ciclada", para as Escolas da Rede Municipal de Ensino. O projeto tem como principal referencia a Proposta da Escola Cidadã na cidade de Porto Alegre, tal como esta expressa no Caderno da Secretaria Municipal de Educação daquele município.

Introdução

Deparamo-nos hoje, mais do que em qualquer tempo, com desafios imensos postos a escola pública, aos professores e educadores de modo geral. As Mudanças sociais em todo o mundo se processam aceleradamente, impondo a todos novos modos de viver e conviver,, novos aparatos tecnológicos, novos valores sociais e culturais, enquanto as velhas concepções educacionais insistem em manter-se fossilizadas, criando contingentes de adolescentes e jovens desprovidos de condições intelectuais para enfrentar os desafios que a sociedade lhes impõe.

Nessas condições, os professores, agentes diretos do processo educacional acumulam frustrações e desesperança diante de um significativo contingente de crianças e adolescentes que apresentam severas dificuldades de aprendizagem para as quais as inúmeras tentativas se revelam, quase sempre ineficazes.

Enfrentar essa situação, exige, portanto iniciativas inovadoras, no que se refere aos procedimentos didático-pedagógicos, incluídos os de avaliação, como também uma especial atenção a comunidade de pais e do entorno da escola.

Além disso, o desafio exige investimentos maciços na qualidade de ensino, com efetivo suporte pedagógico, que possibilitam a recuperação ao longo do período letivo com atendimento individualizado ou em pequenos grupos, para aqueles alunos que não tem condições de sozinhos, trilharem o caminho do desenvolvimento cognitivo, condições essas que devem ser identificadas por meio de um conjunto de procedimentos avaliativos.

A proposta que ora apresentamos, baseada no sistema de ciclos, esta plenamente respaldada na legislação vigente, uma vez que a LDB apresenta a possibilidade de organização do ensino fundamental, não apenas em séries, mas também em ciclos de formação que estamos pretendendo adotar nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental completo.

É importante mencionar, ainda, o artigo 57 do Capítulo IV da Lei nº 8069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, afirmando que "o Poder Público estimulara pesquisa, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação com vistas a inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Cabe ressaltar que o sistema de escola ciclada, que estamos procurando implantar em Araraquara, não pode ser confundido com aprovação automática, mas deve garantir pelo trabalho árduo, a aprendizagem de todos, respeitados seus ritmos e condições individuais.

1- Da Escola, Filosofia, Fins e Objetivos

1.1 - A concepção de Escola Ciclada inspira-se em experiências implantadas em algumas cidades a partir de 1996, em particular as experiências das cidades de Belo Horizonte, Porto Alegre e Blumenau.

Em Araraquara, sua implantação tem como ponto de partida um processo de discussão com toda a Rede Municipal de Ensino Fundamental, indicada como diretriz na Conferência Municipal de Educação, já em 2002, as duas escolas dos assentamentos rurais e EMEF Henrique Scabello, do Jardim das Hortênsias.

Adotamos como princípio que a proposta seja implantada gradativamente, nas escolas que apresentarem condições de estrutura física e material compatível com o projeto e nas quais a equipe educacional espontaneamente venha aderir a proposta, passando a trabalhar, calcada na própria prática, na definição dos princípios que nortearão a construção dos regimentos escolares.

1.2 – A Concepção de Conhecimento - A Escola Ciclada parte do pressuposto de que o ser humano busca constantemente o novo, anseia por aprender e é isso que possibilita a construção do conhecimento. Pressupõe-se uma interação recíproca entre o sujeito e o objeto, ser humano e mundo a ser conhecido, um modificando o outro no processo de construção de conhecimento.

A organização curricular se dá "a partir de uma concepção interdisciplinar de conhecimento, que possibilite uma nova relação entre currículo, conteúdos e realidade", através da interação e influência mútuas (SMED Porto Alegre, caderno 9)

1.3 – A Concepção do Projeto Político-Administrativo-Pedagógico

O referencial teórico não se encontra pronto e acabado, mas é produto da construção coletiva dos agentes do processo educativo, comprometidos com o desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes, em particular daquelas oriundas das classes populares. Assim, o Currículo não é algo estabelecido e priori e uma vez por todas, mas se constitui a partir da situação histórica, social, antropológica da comunidade e da sociedade que se transformam, na escola, em objeto de investigação. Ao mesmo tempo, toda a comunidade escolar (alunos, professores, direção, profissionais técnicos, profissionais de apoio, comunidade de pais), participam da produção do conhecimento e da gestão da unidade escolar.

2 – Da Gestão da Escola – No projeto da Escola Ciclada o princípio de Gestão Democrática, estabelecido pela Constituição e pela LDB, norteia as práticas escolares que se desenvolvem sempre de modo coletivo, com a participação de todos os segmentos.

Participam da Gestão da Escola:

2.1 – O Conselho de Escola – órgão máximo da escola.

2.2 – Direção – composto por Diretor, ou Diretor e Vice-Diretor, ou Vice-Diretor.

2.3 - Os demais segmentos – todos os segmentos da comunidade escolar – a) Corpo Docente (Professor referência ou tutor, professor de área, professor integrador: b) Corpo Discente: c) a Equipe de apoio pedagógico: d) Equipe auxiliar de ação educativa: e) Pais, mães ou responsáveis.

- 2.4 – Equipe de apoio pedagógico - Supervisor, Professor Coordenador, Assistente Educacional Pedagógico, Agentes Educacionais, Estagiários.
- 2.5 – Equipe Auxiliar de Ação Educativa – Secretários de Escola, Profissionais de Manutenção e Serviços Gerais, profissionais da merenda escolar.

O projeto prevê espaços de formação e qualificação (HTPs), estabelecidos na proposta político-pedagógica de cada escola, organizando-se em diferentes coletivos, reunidos semanalmente por turma, por áreas de estudo, por ciclos, além de reuniões gerais do coletivo da escola com periodicidade a ser definida em cada unidade escolar, não menos do que uma por mês. Os profissionais de apoio pedagógico e da equipe auxiliar, sempre que possível, devem participar desses coletivos.

- 3 – **Dos Princípios de Convivência** – Os princípios de convivência devem refletir a realidade da escola e são estabelecidos pelo diversos segmentos, cabendo ao Conselho Escolar discutir, avaliar e deliberar sobre os mesmo, considerando a legislação vigente e os princípios emanados das diretrizes gerais da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação.

4 – Do Currículo

4.1 – Regime Escolar

- a) O ensino fundamental se organiza em três ciclos de três anos cada um, atendendo aos educandos de acordo com as suas faixas etárias:

1º ciclo – dos 6 aos 8 anos:

2º ciclo – dos 9 aos 11 anos:

3º ciclo – dos 12 aos 14 anos.

Esta proposta prevê a incorporação de turmas de 6 anos de idade ao ensino fundamental, conforme determina o Plano Nacional de Educação, turma essa na qual se inicia um processo mais sistematizado de alfabetização.

Isso não significa, entretanto, uma mera antecipação do ensino fundamental mas reflete o entendimento de que a criança de 6 anos deve receber atenção educacional e pedagógica que facilite sua transição para uma crescente sistematização dos conhecimentos.

A incorporação da turma de 6 anos ao Ensino Fundamental, também parte de pressuposto de que o ambiente e a convivência com as crianças maiores no Ciclo I estimulam seu desenvolvimento e favorecem o processo de sistematização da alfabetização.

As classes são organizada tomando-se como referência o ano de nascimento da criança, facultando-se aos pais a matrícula no primeiro ano do primeiro ciclo, das crianças que vierem a completar 6 anos no primeiro trimestre (de janeiro a março).

- b) A Escola Ciclada comporta também "Turmas de Progressão", com o objetivo de atender alunos com defasagem entre idade e escolaridade, ou aqueles que apresentam lacunas significativas no seu processo de construção de competências fundamentais em leitura escrita e cálculo, bem como proceder a adaptação de estudos de educandos, provenientes de outras escolas ou daqueles que não possuem escolaridade nenhuma.

As turmas de progressão organizam uma grade curricular especial atribuídas a professores com condições técnico-pedagógicas para restabelecer os fundamentos necessários a que esses alunos possam voltar a acompanhar o grupo de sua própria faixa etária, a medida em que foram considerados aptos para tal, a qualquer momento do ano letivo.

4.2 – Organização Curricular do Ensino

A organização da escola e os processo de ensino-aprendizagem visam, além da apropriação do conhecimento produzido socialmente, a produção de um conhecimento dos sujeitos envolvidos, visando torná-los capazes de tomar decisões e de intervir para transformar-se e transformar a realidade.

Qualquer currículo se fundamenta em valores sobre o indivíduo, a sociedade, o conhecimento e a cultura. Esta proposta tem como ponto central e como requisito de êxito o compromisso social dos educadores para com a educação de seus educandos.

Parte-se da concepção de que o processo pedagógico deve orientar-se pela criticidade, criatividade, curiosidade, problematização e percepção das contradições da realidade, pelo reconhecimento da provisoriedade do conhecimento por formas emancipatórias de avaliação, por uma nova distribuição dos tempos e dos espaços na escola, e pela gestão democrática da vida escolar.

5 – Matrícula – O ingresso do aluno se dá em qualquer época, respeitando a construção do seu conhecimento, a capacidade física da escola e o regimento.

6 – Transferência – será admitida no transcorrer de todo o ano letivo, devendo os procedimentos específicos estarem contemplados no Plano Político-Administrativo-Pedagógico da escola.

7 – Do Processo de Avaliação

7.1 – Funções da Avaliação – "é um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa, cujas informações propiciam o redimensionamento da ação pedagógica e educativa." (Porto Alegre. SMED. Caderno 9)

7.2 – Avaliação do Educando: articulação e modalidades

Visando construir uma concepção de avaliação compatível com esta proposta a Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, propõe um debate contínuo sobre o tema da avaliação, a partir relatos de experiências alternativas pelos próprios professores.

a) É desejável que se construa um sistema de Avaliação Formativa que "deverá reunir dados registrados no dossiê do educando sobre suas produções e aqueles contidos num Relatório de Desempenho. Inclui: auto-avaliação do aluno, da turma e dos educadores. Conselho de Classe participativo, análise do dossiê pela família e construção do Relatório "Ver pelo Olhar da Família", relatórios descritivo de avaliação individual do aluno, realizado pelos professores"(Porto Alegre. SMED. Caderno 9).

Sua periodicidade deve ser bimestral e seus resultados devem ser expressos por meio de relatórios descritivos e individuais por educando, sendo considerada também a assiduidade, conforme a legislação vigente.

b) Avaliação Sumativa "consiste no quadro diagnóstico geral resultante, no final de cada ano letivo e de cada Ciclo de Formação", revela um juízo global sobre o desenvolvimento do educando, ressaltando seus avanços e dificuldades, apontando o modo de progressão do mesmo.

c) Avaliação Especializada e solicitada pelo educadores, sempre que detectam dificuldades mais graves, e é realizada pelo Assistente Educacional Pedagógico, com apoio da Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação, particularmente a equipe de Educação Especial. Atendimento especializado que extrapole os recursos educacionais e

pedagógicos serão encaminhados ao Centro de Reabilitação do Município, para acompanhamento clínico

7.3 – Avaliação da Escola e dos Segmentos que a compõem é realizada semestralmente

7.4 – Progressão é assegurado a todo o educando "o direito a continuidade e a terminalidade de estudos, devendo acompanhar o avanço de sua turma e quando apresentar dificuldades de aprendizagem, participara de programa de acompanhamento escolar durante o tempo que se julgar necessário para superar as referidas dificuldades. Desse modo, a escola proporcionará condições de avanço e progressão, não adotando a reprovação ou retenção de educando de ano para ano, nem de ciclo para ciclo.

A Progressão pode se fazer em três modalidades:

- a) Progressão Simples:
- b) Progressão com Plano Didático-Pedagógico de Apoio:
- c) Progressão sujeita a uma avaliação especializada.

7.5 – Recuperação – é parte integrante do processo de construção do conhecimento, concebida como orientação contínua de estudos e propostas de novas situações de aprendizagem".

7.6 – Certificado – é conferido ao aluno certificado de conclusão ao término dos três ciclos do Ensino Fundamental, acompanhado de respectivo histórico escolar.

Bases Curriculares do I II e III Ciclos

1 – Nos três ciclos, a proposta contempla as diversas áreas de conhecimento, estreitamente interligas, desenvolvendo-se os conteúdos em adequação ao estágio de desenvolvimento cognitivo das crianças e do adolescente.

Os ciclos devem contemplar temas transversais, além de Complementos Curriculares a se desenvolverem em horário alternado ao período de aulas.

1. Base Curricular do I ciclo: constituída em cada unidade escolar, contemplando as seguintes áreas e disciplinas, conformidade com as exigências legais.

I CICLO		
ORGANIZAÇÃO DIMENSÃO	COM GLOBALIZADA	CH SEMANAL DO CICLO (a)
EXPRESSÃO (b)	Língua Portuguesa	
	Educação Física	
	Arte-Educação	
CIÊNCIAS FÍSICAS, QUÍMICAS E BIOLÓGICAS	Ciências	
CIÊNCIAS HISTÓRICAS E CULTURAIS	SÓCIO E História e Geografia	
PENSAMENTO MATEMÁTICO	LÓGICO Matemática	

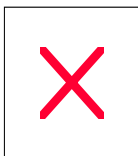
2. Base Curricular do II Ciclo

II CICLO		
ÁREAS COM DIMENSÃO INTEDISCIPLINAR		CH SEMANAL DO CICLO (a)
EXPRESSÃO	Educação Física	
	Arte-Educação	
	Língua Portuguesa e	
	Literatura	
CIÊNCIAS HISTÓRICAS	SÓCIO- História, Geografia	
CIÊNCIAS FÍSICAS QUÍMICAS E BIOLÓGICAS	Ciências	
PENSAMENTO LÓGICO MATEMÁTICO(c)	Matemática	

3. Base Curricular do III Ciclo:

III CICLO		
ÁREAS COM	DIMENSÃO INTEDISCIPLINAR	CH SEMANAL DO CICLO (a)
EXPRESSÃO	Educação Física	
	Língua e Cultura Estrangeira	
	Língua Portuguesa e	
	Literatura	
CIÊNCIAS HISTÓRICAS	SÓCIO História	
	Geografia	
	Filosofia	
CIÊNCIAS FÍSICA QUÍMICA E BIOLOGIA	Ciências	
PENSAMENTO LÓGICO (d) MATEMÁTICO	Matemática	

ANEXO I



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

Parecer 01/02-Conselho Municipal de Educação Comissão designada para analisar e emitir parecer do Conselho Municipal de Educação sobre o "Projeto Político-Pedagógico da Escola Ciclada."

A Secretaria Municipal de Educação encaminha à consideração deste Conselho, através do ofício nº 004 de 7 de novembro de 2002, o Projeto Político- Pedagógico da Escola Ciclada (documento em anexo) para apreciação e parecer.

A comissão designada pronuncia-se favorável ao "Projeto Político- Pedagógico da Escola Ciclada ,bem como de sua implantação a partir de 2003, considerando o que se segue:

- 1.a proposta encontra amparo na legislação;
- 2.a proposta tem embasamento filosófico e teórico que propiciam uma melhoria na qualidade de ensino e;
- 3.o Poder Público Municipal de Araraquara tem condições, seja no aspecto da infra-estrutura, de pessoal qualificado, como gerencial para implantar a proposta a partir de 2003.

Em 26 de novembro de 2002

Edson Lauro Mattioli

Marcos Antonio Pardine

Maria Eleuza Nascimento

Taís Justo Caniato Guedes

Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante

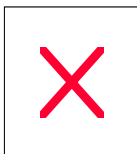
Fabiana Rodrigues de Souza Biaziolli

Marcia Aparecida Joiozo Gomes Figueira

Aprovado em sessão plenária de 26 de novembro de 2002

Taís Justo Caniato Guedes
Presidente do Conselho Municipal de Educação

ANEXO J



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

RESOLUÇÃO S.M.E. N° 07/03 DE 19 DE DEZEMBRO DE 2003

Dispõe sobre o regimento de Progressão continuada na Rede Municipal de Ensino Fundamental e modalidades de ensino.

A Secretária Municipal de Educação, considerando:

- o Artigo 32 da Lei Federal ° 9394, de 20 de Dezembro de 1996;
- a necessidade de se dar continuidade à implantação de alternativas que ampliem as possibilidades de sucesso dos alunos que buscam as escolas municipais;
- que cabe à escola garantir a todos os seus alunos oportunidades de aprendizagem que possam promover continuamente avanços escolares, em observância aos princípios e diretrizes estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- que o processo de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento está respaldado no desenvolvimento de competência e habilidades básicas dos alunos;
- que o processo de ensino e de aprendizagem tem como princípio básico o respeito à diversidade de características, de necessidades e de ritmo de aprendizagem de cada aluno;

RESOLVE:

Artigo 1º - As escolas municipais dotarão para o Ensino Fundamental e modalidades de ensino, o regime de progressão continuada a fim de garantir a todos os direito público e subjetivo de acesso, permanências e sucesso.

Artigo 2º - O regime de progressão continuada no Ensino Fundamental não prevê retenção entre anos de ciclos, séries e ciclos de formação

Parágrafo Único:- Nas escolas seriadas, a transição da 4ª para a 5ª série também deverá garantir a progressão continuada, salvo casos especiais a serem definidos em conjunto com a supervisão de ensino.

Artigo 3º - O regime de progressão continuada prevê avaliação continuada do processo de aprendizagem dos alunos o qual deverá ser objeto de processos de recuperação, recebendo cuidados específicos por parte de Professores, Diretores, Professores Coordenadores, Professores Integradores, Assistentes Educacionais Pedagógicos e Supervisores de Ensino.

Artigo 4º - O regime de progressão continuada deverá assegurar:

I – Avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua da aprendizagem do aluno.

II – Atividades de apoio educacional e recuperação ao longo do processo.

III – Meios alternativos de adaptação, de apoio educacional, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos.

IV – Controle de frequência dos alunos.

V – Contínua melhoria do ensino.

VI – Articulação com a família no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhe informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar.

Artigo 5º - Caberá as escolas:

- a) construir coletivamente novas formas de avaliação dos alunos, à luz de sua proposta pedagógica, adotando uma avaliação formativa sobre os processos de aprendizagem dos alunos:
- b) valer-se de diferentes formas de registro a acompanhamento da aprendizagem dos alunos, inclusive com a garantia de mecanismo de auto-avaliação:
- c) organizar-se e usar tarefas suplementares adequadas para possibilitar variadas formas de trabalho escolar:
- d) desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula através de uma combinação de atividades comuns e diversificadas.

Artigo 6º - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Disposições Transitórias – A presente Resolução será regulamentada nas diretrizes regimentais do ensino fundamental, a serem elaboradas no prazo máximo de 150 dias, garantida a ampla discussão junto às unidades escolares.

Sônia Irene Silva do Carmo
Secretaria de Educação
RG 3.635.258-5

