

Suelena de Moraes Aguiar

**ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS DE FORMAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO FATOR DE INCLUSÃO  
EDUCACIONAL EM GOIÂNIA**

Universidade Católica de Goiás  
Mestrado em Educação  
Goiânia - 2009

Suelena de Moraes Aguiar

**ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS DE FORMAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO FATOR DE INCLUSÃO  
EDUCACIONAL EM GOIÂNIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Francisca de Sousa Carvalho Bites.

Universidade Católica de Goiás  
Mestrado em Educação  
Goiânia - 2009

A282o Aguiar, Suelena de Moraes.  
Organização escolar em ciclos de formação e desenvolvimento humano como fator de inclusão educacional em Goiânia / Suelena de Moraes Aguiar. – 2009.  
152 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2009.  
“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Francisca de Sousa Carvalho Bites”.

1. Ciclos de formação – desenvolvimento humano – inclusão educacional. 2. Inclusão educacional – portadores de necessidades especiais. 3. Rede Municipal de Educação – Goiânia (GO). I. Título.

CDU: 37.043.2-056.26(817.3)(043.3)  
376  
37.022

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Francisca de Sousa Carvalho Bites  
UCG (Presidenta)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lenita Maria Junqueira Schultz  
(Membro)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Silva Araújo  
UCG (Membro)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi  
(Suplente)

Goiânia, 04 de julho de 2009

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, José Delgado de Moraes (*In memoriam*) e Andrezina Pires de Moraes, que, como tantos outros, muito cedo foram excluídos da escola, mas que não permitiram que se excluíssem seus filhos.

Ao Hamilton, meu esposo querido, que sempre acreditou que eu seria capaz, pelo companheirismo, incentivo e cumplicidade.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus que me acolheu nos momentos mais difíceis da elaboração deste trabalho.

Aos meus pais, José Delgado (*In memoriam*) e Andrezina, esposo Hamilton e filhos, Marina, Brunna e Hamilton Júnior, por todas as vezes que se privaram da minha companhia para que eu pudesse estudar. Pela compreensão, ajuda e amor nesses anos difíceis. Amo vocês.

Aos meus irmãos e irmãs, Wilson, José Abrahão, Suely, Eleny e Valnice pelo apoio afetivo nesse trabalho, aos meus cunhados(as) Jefferson, Getúlio Júnior, Lana e sobrinhos(as), pelo carinho e gentileza em cederem seus computadores dos quais por várias vezes tive que apropriar-me. Vocês sempre foram muito importantes para mim.

Desejo expressar minha gratidão às minhas colegas de trabalho, por terem acreditado que a efetivação desse trabalho fosse possível, e também a todos aqueles que me ajudaram, com as entrevistas, estímulos, orientações e críticas, nesta construção.

À Prof<sup>a</sup>. Márcia Pereira Carvalho e a Prof<sup>a</sup>. Cynthia Regina da Cunha Rocha, pela consideração e apoio desde o início da pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lenita Maria Junqueira Schultz e a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Silva Araújo pela consideração em aceitarem participar da banca, conhecê-las foi um privilégio para mim.

Em especial à professora Dr<sup>a</sup>. Maria Francisca de Sousa Carvalho Bites, por ter orientado esta pesquisa com competência, dedicação e amizade.

## RESUMO

A inclusão/exclusão dos alunos trouxe para a realidade diversos debates políticos e educacionais referentes às demandas das crianças e adolescentes que apresentam necessidades especiais. Nesse contexto, a organização da escolaridade em ciclos tem sido apontada como um mecanismo de democratização da escolaridade, portanto, de inclusão educacional. Essa pesquisa é intitulada “Organização Escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento como Fator de Inclusão Educacional em Goiânia” e tem como campo de estudo a Rede Municipal de Educação de Goiânia onde atuamos como professora. Seu objetivo é analisar a proposta dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano implantada na RME de Goiânia em 1998, como fator de inclusão educacional. A presente pesquisa é de natureza qualitativa e direciona os processos de estudo para a análise dos fatos. Está estruturada em quatro capítulos articulados à metodologia, aos objetivos e às bases teóricas que orientam a sua problemática. Identificamos diversos elementos que evidenciaram um distanciamento entre os espaços exteriores e interiores a escola. Estes elementos se referem às ações da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia propostas para a escola na época da implantação dos ciclos. A implantação dos ciclos na RME de Goiânia parece ter acontecido de cima para baixo, sem a devida interação e participação da equipe escolar e comunidade. No que se refere a inclusão na Rede, tendo por base os relatos colhidos nas entrevistas, os professores apesar de demonstrarem conhecimento das Leis que asseguram a inclusão dos alunos, ainda não compreendem a proposta de Inclusão Educacional. Todos os entrevistados relataram que a inclusão na RME de Goiânia vem se desenvolvendo com muitas dificuldades. Como reflexão final, é importante destacar que, para garantir a inclusão dos alunos na RME torna-se necessário a aceitação e envolvimento de todos os segmentos, família, escola, comunidade etc.

**Palavras - chave:** ciclos de formação; inclusão educacional; desenvolvimento humano.

## ABSTRACT

Pupils' inclusion and exclusion have brought to reality several political and educational debates concerning the demands of children and adolescents with special needs. In this context, the school organization in cycles has been pointed as a mechanism of democratization of the school system, therefore, of educational inclusion. This research is intitled "The School Organization in Formation Cycles and Development as a Factor of Educational Inclusion in Goiânia" and it has as a study field the "Rede Municipal de Educação de Goiânia" where I work as a teacher. This research aims the analysis of the proposal of the Formation Cycles and the Human Development implemented in the "Rede Municipal de Goiânia" in 1998 as a factor of educational inclusion. This research has a qualitative nature and directs the study processes. It is divided into four chapters articulated to the methodology, the objectives and the theoretical bases which guides its problem. We identified several elements which showed the existence of a distance between the school internal and external spaces. These elements refer to the actions of "Secretaria Municipal de Educação de Goiânia" proposed to the schools at the time of the Cycles System implementation. The Cycles implementation in the RME of Goiânia seems to have happened from top to bottom, without the interaction and participation of the school members and the local community. Concerning the inclusion in the REM, having for basis information obtained from interviews, teachers demonstrated that although they are aware of the laws which assure the pupils' inclusion, they still don't understand the Proposal of Educational Inclusion. All the interviewed teachers said that the inclusion process is facing many difficulties. As a final reflexion, it is important to emphasize that to guarantee the inclusion of students in the RME – Goiânia, it is necessary the acceptance and involvement of all segments, family, school, community, etc.

**Words - key:** formation cycles; educational inclusion; human development.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	09
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 A Pesquisa, o Problema e sua Delimitação</b> .....	11
<b>2 Formulação do Problema</b> .....	17
<b>3 Objetivos da Investigação</b> .....	17
3.1 Geral .....	17
3.2 Específicos .....	17
<b>4 Abordagem Metodológica</b> .....	17
<b>5 Delimitação de Conceitos</b> .....	20
 <b>CAPÍTULO I – UM BREVE HISTÓRICO DOS CICLOS E O PROJETO</b>	
<b>ESCOLA PARA O SÉCULO XXI EM GOIÂNIA</b> .....	26
<b>1 Um pouco da Organização Escolar no Brasil e a Denominação Ciclos como Etapas de Escolarização</b> .....	26
<b>2 Promoção Automática e Progressão Continuada</b> .....	29
<b>3 Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano: origem e caminhos percorridos</b> .....	33
3.1 A Proposta de Ciclos de Formação em São Paulo .....	37
3.2 A Proposta de Ciclos de Formação em Belo Horizonte .....	38
3.3 A Proposta de Ciclos de Formação em Porto Alegre .....	41
<b>4 Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano em Goiânia</b> .....	44
4.1 Um Pouco da Gênese da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia .....	44
4.2 O Projeto Bloco Único de Alfabetização .....	45
4.3 Classes de Aceleração de Aprendizagem .....	47
4.4 O Projeto Escola para o Século XXI .....	48
4.5 Programa Escola para o Século XXI Relatório - 1998/1999 .....	52
 <b>CAPÍTULO II – A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS E O</b>	
<b>DESENVOLVIMENTO HUMANO</b> .....	56
<b>1 As Concepções Vygotskyana</b> .....	56
<b>2 O Respeito às Fases de Desenvolvimento Humano nos Ciclos</b> .....	60

<b>CAPÍTULO III - OS CICLOS ESCOLARES E A INCLUSÃO EDUCACIONAL</b>	<b>65</b>
<b>1 Marcos Mundiais da Educação Inclusiva</b> .....	<b>65</b>
<b>2 Da Educação especial à Inclusão Educacional: um pouco de história</b> .....	<b>66</b>
<b>3 Expectativas da Inclusão Educacional no Brasil</b> .....	<b>70</b>
<b>4 A Inclusão Educacional e os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano</b> .....	<b>77</b>
<b>5 Inclusão Educacional</b> .....	<b>81</b>
<b>CAPÍTULO IV – CONCEPÇÕES E AÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DIANTE DOS CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO PROPOSTA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL</b> .....	<b>88</b>
<b>1 Respostas das Entrevistas</b> .....	<b>89</b>
<b>2 Os Ciclos no Imaginário dos Professores que Atuam na Escola Confrontados com o Projeto Escola para o Século XXI</b> .....	<b>106</b>
<b>3 O Distanciamento entre os Sujeitos que Propõem a Proposta dos que a Recebem</b> .....	<b>113</b>
<b>OS CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: À GUIA DE CONCLUSÃO</b> .....	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>126</b>
<b>APÊNDICE I</b> .....	<b>132</b>
<b>APÊNDICE II</b> .....	<b>134</b>

## LISTA DE SIGLAS

AI	- Ambiente Informatizado
B M	- Banco Mundial
BUA	- Bloco Único de Alfabetização
CBA	- Ciclo Básico de Alfabetização
CEFPE	- Centro de Formação dos Profissionais de Educação
CEI	- Centro de Educação Infantil
CEPAL	- Centro Popular de Abastecimento e Lazer
CMAI	- Centro Municipal de Apoio a Inclusão
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CME	- Conselho Municipal de Educação
DAE	- Departamento de Administração Educacional
DEFIA	- Divisão de Educação Fundamental da Infância e da adolescência
DEPE	- Departamento Pedagógico
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IE	- Instituições Educacionais
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
NE	- Necessidades Especiais
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
NTE	- Núcleo de Tecnologia Educacional
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	- Plano Municipal de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
RME	- Rede Municipal de Educação
SAEB	- Sistema Educacional de Avaliação da Educação Básica
SEE	- Secretaria de Estado de Educação
SEESP	- Secretaria Nacional de Educação Especial
SME	- Secretaria Municipal de Educação
EU	- Unidade Educacional
UCG	- Universidade Católica de Goiás

UFG - Universidade Federal de Goiás  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura  
URE - Unidade Regional de Educação

## INTRODUÇÃO

Ao ingressar-nos na Universidade Católica de Goiás, no Curso de Pedagogia, em 1982, percebemos que atuar na Área de Educação iria nos realizar profissionalmente.

Habilitamo-nos em Orientação Educacional, estagiando no Instituto Educacional Emmanuel, atendendo alunos de 1º e 2º graus. Esta fase marcou nossa vida acadêmica, pois ao lidarmos com as dificuldades do aluno sentimo-nos motivadas a investir em propostas pedagógicas para auxiliar o sujeito no desenvolvimento de suas potencialidades.

Assim, essa experiência como Orientadora Educacional despertou-nos o interesse pelo lado humano e psicossocial da educação, levando-nos a cursar Psicopedagogia, nesta mesma Universidade.

Concomitante ao Curso de Graduação, iniciamos a vida profissional como professora regente de uma escola particular. Foi uma experiência rica, porque tivemos a oportunidade de trazer para a prática os conhecimentos assimilados durante a formação acadêmica. Atuando nas séries iniciais do antigo 1º grau já percebíamos as dificuldades existentes no tocante à alfabetização dos alunos, principalmente aqueles que não conseguiam assimilar seus conhecimentos e que necessitavam de maior tempo para desenvolver sua aprendizagem.

### **1 A Pesquisa, o Problema e sua Delimitação**

Em 1999, ingressamos na Rede Municipal de Educação de Goiânia como professora. Nessa época, as escolas desenvolviam a proposta de ciclos implantada em 1998 com o Projeto: “Escola para o Século XXI”. Esse projeto tem como referência as experiências educativas realizadas na Escola Plural na cidade de Belo Horizonte e Escola Candanga de Brasília.

A proposta político-pedagógica desse projeto previa a organização do currículo em 4 ciclos correspondentes à formação e desenvolvimento humano. Esses ciclos deveriam ser implantados de forma gradual e progressiva. No início, em 1998, o ciclo I foi implantado em todas as Unidades Educacionais, sendo que o Ciclo II seria feito mediante a adesão expressa dos diretores escolares, em 40 Unidades Educacionais. A implantação dos demais ciclos, em todas as escolas, foi concluída em 2001.

Observávamos em nossa prática, naquele momento, que a maioria dos alunos incluídos na escola, permanecia nas salas de aula sem receberem atenção e atendimento adequado às suas necessidades.

Refletindo sobre essas questões, principalmente, sobre o destino daqueles alunos que ficavam de sala em sala, desacreditados e enganados por uma aprovação que na realidade correspondia ao adiamento da reprovação, em nome da democratização do ensino e da inclusão educacional, é que realizamos esse estudo.

Esta pesquisa intitula-se “Organização Escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano como Fator de Inclusão Educacional” e tem como campo de estudo a Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia onde atuamos como professora. Esta investigação tem como objetivo, verificar se a organização escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano corporificada na proposta educacional de Goiânia constitui-se de fato, em uma política pública de inclusão educacional.

A pesquisa, objeto dessa dissertação, abrangeu um período de seis anos, iniciando em 1998, quando foi implantada o “Projeto Escola para o Século XXI” até o ano de 2004. Para esse trabalho, investigamos de modo pormenorizado este Projeto tentando analisar quais objetivos propostos foram alcançados.

Nos últimos anos, os sistemas educacionais no Brasil têm se caracterizado pela discussão em torno do tema inclusão social. A inclusão e exclusão dos alunos no universo escolar têm ocupado espaço considerável nos atuais debates políticos e educacionais em todo o País. Nesses debates está presente o tema tanto no que diz respeito às demandas dos estudantes que apresentam necessidades especiais, como por parte daqueles que fazem parte do chamado fracasso escolar.

Concomitante a esses debates, assistimos a um conjunto de inovações no terreno educacional, provocando alterações profundas na organização e funcionamento dos sistemas escolares e na qualidade do atendimento educacional, principalmente dos segmentos mais empobrecidos da população.

Essas modificações foram desencadeadas a partir da aprovação da Constituição da República de 1998 que prescreve em seu Artigo 208, Inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

As mudanças anunciadas na Constituição Federal e homologadas na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional - LDB processaram-se nos diferentes âmbitos da escola: da organização e funcionamento do currículo, da organização pedagógica, do processo ensino-aprendizagem, avaliação, gestão, dos materiais didáticos, da presença dos instrumentos de comunicação na escola.

Nosso propósito de pesquisar as possibilidades da organização escolar em ciclos como fator de inclusão requer que situemos a problemática no contexto social em que vivemos. Para

tanto, recorreremos às idéias de alguns autores entre os quais Freitas (2003), Almeida (2002), Barretto e Sousa (2005), Ferreira e Ferreira 2007, Baptista (2004), Arroyo (2000) para esclarecer o contexto de nossa análise. Partindo do modo materialista histórico dialético de pensar esta realidade social é que afirmamos a necessidade de conhecer a situação educacional vivida em nosso país.

As duas últimas décadas têm se caracterizado pela afirmação da proposta neoliberal. Segundo Almeida (2002), as orientações formuladas por agências internacionais como FMI, Banco Mundial, CEPAL e Unesco referentes às reformas educacionais originam-se dessa sociedade globalizante. Com base no ideário neoliberal elabora-se um discurso que tem como objetivo reformar a educação escolar colocando-a como meio para alcançar o desenvolvimento econômico, a transformação cultural e a inclusão social dos indivíduos. Ao mesmo tempo em que esses organismos internacionais exercem pressões para que os sistemas educacionais se ajustem adotando novas propostas pedagógicas, reformas curriculares, entre outras, propõem medidas de remediação das finanças públicas por meio da redução dos investimentos e atendimento aos padrões de qualidade defendida pelo mercado.

Estudos, entre os quais o de Freitas (2003), mostram que essas propostas neoliberais de educação não condizem com a realidade de educação brasileira, nem podem oferecer um atendimento que garanta uma educação de qualidade para todos os sujeitos. Desta forma, as novas gerações não podem ser reféns da política da globalização, nem a educação atual ser voltada para uma perspectiva conformista. Nesse contexto, a passividade perante os mecanismos de funcionamento da nossa sociedade, de práticas consumistas a críticas aos produtos que o mercado tenta impor, precisa ser desvelada para ser combatida.

Uma educação que visa dotar a população de capacidade para participar ativa e criticamente da construção de um futuro melhor deve ter como objetivo a realização plena dos seus cidadãos. Essa realização dificilmente poderá acontecer se confiarmos o domínio superficial dos conhecimentos na ignorância da cultura. A educação não deve visar a preparação imediata do indivíduo para o mercado de trabalho, mas sim formá-lo para a realização pessoal e coletiva, no âmbito da edificação de uma democracia política, econômica, social e cultural. Acreditamos que é a escola pública de qualidade que pode constituir-se nesse espaço e buscar a garantia da construção de conhecimentos e valores fundamentais para todas as dimensões da vida humana.

Barretto e Sousa (2005) também retratam esse quadro brasileiro, mostrando as transformações ocorridas no século XX, principalmente no campo educacional. Segundo as autoras, essas mudanças foram originadas, com o objetivo de adequar o sistema de ensino às

reformas neoliberais, nos planos político-pedagógico, organizacional e de financiamento. A escola, em suas propostas pedagógicas, refletiu essa realidade de sociedade, perpassando pelas esferas sociais, organizadas com interesse no crescimento da acumulação das riquezas, do aniquilamento da esfera pública e dos direitos sociais, da competição regulada pelo mercado e da exclusão social. Ou seja, reivindica a superação dos problemas da educação que afetam o processo educativo e o combate ao fracasso escolar.

Estudar os Ciclos de formação e desenvolvimento humano na perspectiva inclusiva nos remete a um olhar mais profundo quanto aos problemas que vêm incidindo na história da educação escolar no Brasil e no mundo. O fracasso escolar está presente nas justificativas de nossas propostas pedagógicas e sociais de reformas como um pesadelo perseguindo e questionando nossos ideais e propósitos de mudanças. O fracasso escolar emerge em cada momento social com diferentes conotações.

Arroyo (2000) apresenta algumas contribuições a respeito desta temática, que tem como referência as propostas político pedagógicas que ele acompanhou na década passada em escolas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal, tais como, Escola Plural em Belo Horizonte; Escolas sem fronteiras em Blumenau; Escola Cidadã, em Porto Alegre; Escola Desafio, em Ipatinga e Escola Candango, em Brasília.

Segundo Ferreira e Ferreira (2007, p. 24), apoiados no censo escolar de 2002, o Brasil ao aderir a Declaração de Salamanca, se compromete junto à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM), a elevar os índices nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso à escola. Os autores consultados suspeitam-se, que por isso, em 1998, houve um incremento do acesso dos alunos considerados especiais na escola regular de aproximadamente 150%.

Baptista (2004) trata da organização escolar em ciclos como meio de inclusão. Esse autor considera que as propostas de reorganização curricular que se associam ao conceito de Ciclos, aproximam-se da perspectiva inclusiva na educação especial pelo fato dessas mudanças incidirem sobre o ensino regular, reorganizando os tempos e os espaços de aprendizagem dos alunos, oferecendo-lhes maiores oportunidades de adquirir conhecimentos.

As propostas de inclusão escolar, bem como, a dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, valorizam a permanência das crianças na escola em grupos que possuem idade cronológica semelhante, refletindo-se na educação como um todo.

Baptista adverte, no entanto, sobre a dissociação existente entre o discurso e a prática. Esta dissociação tem gerado algumas críticas quanto ao processo de inclusão escolar e o dos Ciclos de Formação. De acordo com alguns críticos dessa temática, e entre eles Baptista,

“vestir antigas ações com a roupagem nova de um discurso atualizado é uma evidente estratégia de resistência” (BAPTISTA, 2004, p. 192), pois, defendem-se nos discursos essas propostas como as mais democráticas e capazes de fornecer a educação de todos, enquanto na prática, elas não se concretizam.

As políticas públicas de atendimento na área da educação inclusiva, apresentam como princípio o acolhimento de todas as crianças na escola, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais ou outras, reforçadas na legislação brasileira e pela Declaração de Salamanca, que propõem às instituições educativas a oferta de serviços adequados de atendimento à diversidade. Nesse aspecto, essas políticas apresentaram a sintonia com a proposta de organização da escola em ciclos.

O Projeto “Escola para o Século XXI”, implantado em 1998, apresentava como objetivo geral o resgate do ensino público municipal de Goiânia, a partir do compromisso histórico da universalização, democratização e melhoria da qualidade a educação básica, a fim de assegurar um novo patamar de cidadania e inserção das pessoas no mundo do trabalho, dentro do objetivo maior do credenciamento e fortalecimento do desenvolvimento sócio-econômico, objetivando a construção de uma sociedade mais justa, solidária e integrada.

Em 1999, ainda sob a mesma gestão municipal de Goiânia, essa proposta, embora mantivesse sua essência e seus princípios básicos, sofreu uma reformulação quanto ao número de ciclos. Inicialmente previstos em número de quatro foram reduzidos para três, organização que foi mantida até a atualidade.

Na gestão 2001-2004, houve uma importante reformulação desse projeto resultando na formulação da Proposta Político-Pedagógica que aprofundou as concepções sobre os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, reafirmando os princípios básicos dessa forma de organização educacional. Desde sua implantação, ficou evidente, nessa proposta, o respeito aos ciclos de desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência, adolescência, juventude e fase adulta.

Procuramos estruturar o trabalho em quatro capítulos, articulados à metodologia, aos objetivos e às bases teóricas que orientam a análise da problemática.

O primeiro capítulo refere-se a um breve Histórico dos Ciclos e o Projeto Escola para o Século XXI em Goiânia. Fizemos um breve histórico da organização escolar no Brasil e a origem da denominação Ciclos como etapas de escolarização; conceituamos a Promoção Automática e a Progressão Continuada; analisamos a Proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, sua origem e caminhos percorridos, referenciando as Propostas de Ciclos de Formação em São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre. Realizamos uma análise

dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano em Goiânia. Nessa parte, foram abordados: a gênese da SME de Goiânia (CLÍMACO, 2004), o Projeto Bloco Único de Alfabetização, as Classes de Aceleração de Aprendizagem, o Projeto Escola para o Século XXI (GOIÂNIA. SME, 1998) e o Relatório 1998/1999 (GOIÂNIA. SME, 2000). Para tanto, buscamos referências em alguns estudiosos dessa área como, Krug (2002), Mainardes (2007), Valente e Arelaro (2002), Freitas (2003), Barretto e Sousa (2005), Oliveira (2005), Arroyo (2002).

No segundo capítulo, intitulado A Organização Escolar em Ciclos e o Desenvolvimento Humano, discorreremos, na primeira parte, a respeito das concepções vygotskianas tendo como base os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e na segunda parte as fases de desenvolvimento humano nos ciclos. Consideramos relevante à explicitação do conteúdo em estudo, buscar referência em Vygotsky (1989) e em seus intérpretes como: Oliveira (1997), Krug (2002) e Nedbajluk (2006), tendo em vista as bases teóricas da educação escolar do município de Goiânia.

No terceiro capítulo, intitulado Os Ciclos Escolares e a Inclusão Educacional, analisamos o papel atribuído à escola como instância de inclusão educacional. Para um breve conhecimento da história da inclusão educacional no Brasil e no mundo, foi primordial estabelecer relações entre o projeto de organização escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e a proposta de educação inclusiva. Revemos alguns marcos mundiais da educação inclusiva; apresentamos um pouco da história da inclusão educacional; as expectativas da inclusão educacional no Brasil; a inclusão educacional e os ciclos de formação e desenvolvimento humano. Finalizamos com a inclusão educacional. Para tanto, empregamos como fontes os trabalhos de Ferreira (2006), Mendes (2006), Chavier (2006) e Bites (2005), Baptista (2004), Arroyo (1999) além de alguns documentos produzidos pelo MEC.

No quarto capítulo, Concepções e ações dos profissionais da Educação diante dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano como Proposta de Inclusão Educacional, apresentamos na primeira parte as respostas dos entrevistados. Na sequência, estabelecemos uma comparação entre as respostas dadas pelos entrevistados sobre o tema e a proposta da educação escolar apresentada no Projeto Escola para o Século XXI procurando evidenciar os aspectos importantes desse projeto, no que se referem a inovação educacional implantada, os desafios a serem superados, as perplexidades surgidas enfim, todo o processo de formulação, implantação, desenvolvimento e avaliação. Feito esse trabalho, discutimos algumas evidências que se deram durante o período de planejamento, implantação e desenvolvimento

do referido Projeto envolvendo os sujeitos atuantes na SME e na escola. Nessa discussão, foi possível perceber como se deu a ação dos gestores do Projeto Escola para o Século XXI na SME e a dos gestores e professores das escolas.

## **2 Formulação do Problema**

No propósito de pesquisarmos a respeito do tema em estudo, com essa investigação pretendemos encontrar respostas para o seguinte problema detectado:

Em que medida os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano se constituem como uma proposta para a inclusão educacional na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), no período de 1998 a 2004.

## **3 Objetivos da Investigação**

### **3.1 Geral**

Analisar a proposta dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano implantada na Rede Municipal de Educação de Goiânia como fator de inclusão educacional.

### **3.2 Específicos**

- Investigar a proposta de educação da RME no que se refere à inclusão educacional;
- Conhecer como se processa o Desenvolvimento Humano e sua relação com a educação ciclada;
- Identificar o tipo de atendimento feito aos alunos da RME com necessidades educacionais especiais tendo como princípio a inclusão educacional.

## **4 Abordagem Metodológica**

O estudo da temática de ciclo, como fator de inclusão educacional na concepção materialista histórica dialética, levou-nos a buscar, nos referenciais teóricos, tanto os pensamentos que defendem como os que contradizem a proposta de ciclos, realizando uma interpretação dialética dos fatos.

As teorizações fundamentais do materialismo dialético são, portanto, apresentadas como leis científicas de um tipo geral, que governam a natureza, a sociedade e o pensamento.

O aspecto político dessa teoria, característico da contribuição de Engels em geral, está em defender a cientificidade do marxismo, reivindicando para o materialismo histórico o apoio da autoridade cognitiva desfrutada pelas ciências naturais, e ao mesmo tempo, privar desse apoio outros pensamentos políticos e movimentos culturais que o reivindicam.

O componente dialético denota que a realidade concreta não é uma substância estática numa realidade indiferenciada, mas uma unidade que é diferenciada e especificamente contraditória: o conflito de contrários faz avançar a verdade num processo histórico de transformação progressiva e constante, tanto evolucionária como progressista, e em suas transformações revolucionárias ou descontínuas, dá origem à novidade qualitativa autêntica.

No nível intelectual mais fundamental da lógica, a natureza contraditória da realidade implica que afirmações contraditórias são verdadeiras em relação à realidade e conseqüentemente, exigem explicação uma lógica dialética que sugere a lógica formal, com seu princípio essencial de não-contradição.

Assim, as leis fundamentais do materialismo dialético são:

- A lei da transformação da quantidade em qualidade, segundo a qual as mudanças quantitativas dão origem às mudanças qualitativas revolucionárias;
- A lei da unidade dos contrários, que sustenta que a unidade da realidade concreta é uma unidade de contrários ou contradições;
- A lei da negação da negação, que pretende que, no conflito de contrários um contrário nega o outro e é, por sua vez, negado por um nível superior de desenvolvimento histórico que preserva alguma coisa de ambos os termos negados (processo por vezes representado no esquema triádico de tese, antítese e síntese).

Nessa perspectiva entendemos de que a teoria da sociedade de Marx é, ao mesmo tempo, materialista e dialética e pretende ser científica. Se ela tem razão em reivindicar a vantagem cognitiva da cientificidade, deve ter continuidades importantes com as ciências naturais.

Segundo Triviños (1987, p. 51), o materialismo dialético possui um tradicionalismo na filosofia materialista e na antiga concepção evolutiva das idéias, fundamentada numa interpretação dialética do mundo. Essas duas raízes do pensar humano se juntam estabelecendo no materialismo dialético, uma visão científica da realidade, “enriquecida com a prática social da humanidade”. O materialismo dialético tem como princípios a matéria, a dialética e a prática social, fundamentado na teoria “orientadora da revolução do proletariado”, diz o autor.

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa. Procuramos, nesse trabalho, direcionar os processos de estudo para a análise dos dados, por meio da pesquisa bibliográfica, documental e realização de entrevistas.

Para a concretização de nossa pesquisa realizamos, primeiramente, o estudo teórico das fontes objetivando conhecer mais profundamente a organização escolar em ciclos, suas bases norteadoras, a política educacional de inclusão, entre outros. Para melhor compreender a organização escolar ciclada, implantada nas escolas de Goiânia, tivemos de nos deter ao estudo do Projeto Escola para o Século XXI, iniciado nesse município em 1998 e analisado no capítulo I.

A escolha do emprego da entrevista deu-se em razão deste representar-se como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados em ciências sociais e, nesse caso, ser considerada uma fonte indispensável no conhecimento do Projeto Escola para o Século XXI. Em nosso trabalho, essa técnica foi de suma importância, pois possibilitou a busca do conhecimento pleiteado.

A entrevista é considerada muito útil na investigação, porque atinge informantes que, por outros meios, seria impossível.

Para conhecermos a visão dos professores, gestores e equipe diretiva da SME, a respeito da proposta da Escola para o Século XXI como fator de Inclusão Educacional<sup>1</sup>, foi necessário prepararmos uma entrevista longa, cuidadosa. Para tanto, optamos pelo roteiro semiestruturado, que permite maior flexibilidade e liberdade de expressão às pessoas participantes da entrevista, permitindo que o entrevistador fizesse as necessárias adaptações.

Foram entrevistadas sete pessoas, sendo seis do sexo feminino e uma do sexo masculino, distribuídas em dois grupos.

O primeiro grupo é o dos sujeitos que elaboraram a Proposta Escola para o Século XXI e faziam parte da equipe centralizada da SME, na época da implantação dos ciclos.

O segundo, é formado pelos profissionais de ensino, coordenadores e professores que receberam a proposta nas escolas para ser trabalhada.

Dos sete profissionais, dois fizeram parte da equipe que elaborou e implantou a proposta de ciclos na RME; três eram coordenadores e dois eram professores.

As sete pessoas entrevistadas são professores efetivos da SME e todos possuem especialização em Educação. Dois deles atuam, nesse momento, em sala de aula; três estão lotados na sede da SME, como apoio pedagógico portanto, continuam no órgão centralizado;

---

<sup>1</sup> Entende-se por Inclusão Educacional o acolhimento de todos os espaços e processos comuns de ensino e aprendizagem realizados pela escola, com igualdade de oportunidades e valorização da diversidade.

duas ocupam função de chefia, nessa Secretaria. Esses profissionais foram selecionados, tendo-se como critério o tempo de serviço na Rede Municipal de Educação, terem participado no ano de 1998, da implantação da Proposta da Escola para o Século XXI e por terem aceitado contribuir com o trabalho mediante a concessão da entrevista.

O conteúdo da entrevista versou sobre o tema do planejamento, implantação, desenvolvimento e avaliação dos ciclos escolares na Rede Municipal de Educação de Goiânia, por meio do Projeto Escola para o Século XXI, (Apêndice I).

Para a realização das entrevistas (Apêndice II), agendamos os horários com as pessoas, garantimos o sigilo e anonimato em relação aos informantes e às informações obtidas. Durante as entrevistas, fazíamos à pergunta e deixávamos que a pessoa respondesse sem pressa e sem interrupções.

Os nomes dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios como forma de preservar o anonimato das pessoas e o sigilo das informações obtidas. Os nomes foram assim estabelecidos: Maria como apoio pedagógico, Elvis como coordenador pedagógico, Sandra como professora, Elza como coordenadora e professora, Olinda como professora, Carla como coordenadora, Edna como apoio pedagógico (equipe gestora).

Uma das entrevistas foi feita, oralmente, dada à falta de tempo da informante para responder de modo gravado e as respostas registradas logo após. Os dados das outras seis entrevistas foram registrados por gravação direta, posteriormente transcritos. Consideramos essa forma de registro vantajosa por captar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao conteúdo da entrevista.

A entrevista não gravada foi feita naturalmente não havendo nenhum constrangimento por parte da informante.

Seis dos entrevistados sentiram-se constrangidos no início da entrevista, mas com o passar do tempo ficaram à vontade e responderam as perguntas naturalmente. No início, cada entrevistado foi informado sobre o assunto que seria discorrido na entrevista e seus objetivos. O conteúdo foi distribuído em seis perguntas, como pode ser verificado no Anexo II.

Na etapa seguinte, fizemos a transcrição do conteúdo das entrevistas e as análises dos dados obtidos nas entrevistas.

## **5 Delimitação de Conceitos**

Na abordagem da organização escolar em Ciclos são empregados vários termos, alguns pouco comuns.

Assim, esclareceremos alguns conceitos, tendo em vista o entendimento dos assuntos discutidos ao longo da pesquisa, quais sejam: trabalho coletivo, horário de estudo e de outras atividades pedagógicas, enturmação, reenturmação, reagrupamento, avaliação, participação do professor dinamizador, participação do professor coordenador, acompanhamento pedagógico, salas de apoio pedagógico.

### **Trabalho coletivo**

O Trabalho Coletivo é entendido dentro da Proposta de Organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano de Goiânia a partir do rompimento com a lógica da homogeneidade hegemônica na sociedade atual.

O referido termo diz respeito à participação de todos na efetivação da proposta político-pedagógica da escola, comunidade local, escolar, professores e alunos. Desse modo, o trabalho coletivo visa a garantir condições de superação dos desafios do cotidiano e das dificuldades de aprendizagem encontradas ao longo da formação dos alunos.

### **Horário de estudo e de outras atividades pedagógicas**

Com o objetivo de atender as reivindicações dos professores quanto ao curto tempo para planejar e avaliar suas atividades e se contar com um momento para atendimento individualizado aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, é que foi proposto esse horário.

Nesse sentido, foi ampliado o quantitativo de professores por turma e por ciclos, para atendimento a essa demanda.

Partindo do princípio de que a responsabilidade de possibilitar aos alunos aprendizagens não se concretiza apenas em ações isoladas de cada professor, mas sim de toda equipe escolar, que coletivamente deve oferecer a todos os alunos condições para aprender é que as reivindicações ganham respaldo e por admitir que as condições objetivas de tempo são necessárias para atender uma política de enfrentamento e a superação das dificuldades emergentes na realidade escolar do aluno.

### **Enturmação**

Diz respeito à organização em ciclos de formação. Os alunos são enturmados no início do ano, tendo como referência a idade.

Os agrupamentos originados pela matrícula são mantidos de forma oficializada junto ao Sistema de Acompanhamento Escolar (SAE) para que o aluno tenha uma referência do seu

ingresso na Rede, tenha acesso à organização de sua documentação, frequência permitindo o acompanhamento de sua trajetória escolar. O SAE é um importante instrumento de coleta de dados dos educandos, inclusive, por fornecer dados ao Censo Escolar.

Cabe esclarecer, que a matrícula dos alunos por idade e a manutenção oficial do agrupamento de origem não inviabiliza ou nega o movimento dos alunos nas reenturmações e nos novos reagrupamentos, que acontecem de forma temporária.

### **Reenturmação**

Na reenturmação, o aluno que necessita de atendimento diferenciado pode ser encaminhado a outro agrupamento do mesmo ciclo, em turma antecedente a que ele está agrupado, participando das atividades desenvolvidas naquele agrupamento/turma. O aluno deve permanecer por certo tempo recebendo atendimento e intervenções pedagógicas, após esse período deve retornar ao seu agrupamento de origem.

A proposta de reenturmação dentro do ciclo de formação deve acontecer de forma clara e bem planejada pelo coletivo de professores.

### **Reagrupamento**

A proposta de reagrupamento constitui-se em um processo que contribui para a minimização das dificuldades específicas do processo ensino aprendizagem, como também possibilita vivenciar outras dimensões possíveis de interesse do aluno. Possibilita ao professor oferecer no espaço escolar, outras metodologias e estratégias não utilizadas em outras aulas.

Os reagrupamentos, como metodologia do trabalho pedagógico inserida na proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, ampliam a recomendação da LDB 9394/96 no artigo 24, alínea “e”, que preconiza a necessidade das unidades educacionais atenderem aos educandos com baixo rendimento escolar, através de “recuperação paralela”. Além de ampliar as formas de atendimento aos educandos, os reagrupamentos não se limitam a contemplar os educandos com baixo rendimento escolar, mas, sobretudo propiciam diferentes possibilidades de aprendizagem para todos (GOIÂNIA, SME, 2008, p. 44).

É nesse sentido que se propõe a organização de novos agrupamentos dentro do ciclo de formação, ao longo do ano letivo, e tendo como referência as diferenças, os interesses, estágios de aprendizagem, e o que o grupo de professores avaliarem como importante e necessário ao desenvolvimento do aluno.

O reagrupamento tem como meta romper com tempos e espaços rígidos da sala de aula e gerar outros espaços alternativos de aprendizagem.

O reagrupamento é organizado pelo coletivo de professores possibilitando trabalhar com um menor número de alunos do que se tem normalmente em uma sala de aula. O reagrupamento deve ser oferecido aos alunos por um espaço de tempo flexível, diariamente, quinzenalmente ou mensalmente, podendo reagrupar os alunos de ciclos diferentes, de agrupamentos específicos ou não, com idades próximas, por diferentes propostas e metodologias diferenciadas, alfabetização, literatura, artes, matemática, jogos, teatro e outros.

É preciso, pois, observar no planejamento dos reagrupamentos a área de formação, habilidade, interesse e possibilidade de contribuição do profissional que assumirá o trabalho e atividade com aquele grupo de alunos. Por se tratar de momentos e espaços de diversificação metodológica e também por constituírem atividades lúdicas, os profissionais que irão desenvolvê-las devem, da mesma forma, estar envolvidos e habilitados para aquela linguagem.

### **Avaliação**

O processo avaliativo nos Ciclos de formação e Desenvolvimento Humano, implica em revisão de conceitos estereotipados na sociedade e conseqüentemente na proposta pedagógica da escola, nas intenções dos professores e na vivência do cotidiano escolar.

Nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano o aluno deve ser visto como construtor do conhecimento e não como mero receptor de informações. Esse processo implica uma reflexão sobre o referencial político-pedagógico que orienta as ações educativas, no contexto escola-sociedade.

Segundo as Diretrizes estabelecidas pela SME o processo avaliativo apresenta características fundamentais ressaltadas na Proposta Política Pedagógica para os ciclos aprovada através da Resolução CME nº. 214/04 (p. 63-64). De acordo com essa Resolução, a avaliação nas escolas municipais de Goiânia deve ser:

- a) diagnóstica – tem por objetivo a identificação, no processo de ensino-aprendizagem, dos avanços, potencialidades e dificuldades, buscando subsídios para reflexão sobre as práticas educativas e apontar caminhos para superação dos limites;
- b) investigativa – visa a levantar e mapear dados para a compreensão do processo de aprendizagem do educando e oferecer subsídios para os profissionais da educação refletirem sobre a prática pedagógica que realizam. O diálogo com o educando é importante para que haja um processo de aprendizagem significativa;
- c) processual – entende-se que os acontecimentos na escola, assim como em toda vida humana, são históricos e dinâmicos;
- d) dinâmica – utiliza diversos e diferentes instrumentos buscando a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar no seu processo;
- e) qualitativa – busca identificar as aprendizagens significativas para o contexto social, cultural e político em que se inserem os educandos;

- f) contínua – realiza-se durante todo o tempo e não apenas no período que habitualmente é chamado de período de avaliação ou no final do bimestre;
- g) descritiva – garante-se dados qualitativos da avaliação que os números não descreve com detalhes, oportuniza ao coletivo condições de implementar ações alternativas, tendo em vista a situação de dificuldades ou limites a serem superados. Essa concepção é referencial para uma educação tratada como prática social e humanizadora que contribuirá para o planejamento e ressignificação das ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento global dos educandos (GOIÂNIA, SME, 2008, p. 50).

### **Função do professor dinamizador**

Na época de implantação dos ciclos foi oferecido aos professores do Ciclo I mais uma oportunidade de trabalhar com os alunos individualmente e com mais flexibilidade, para tanto houve a inserção do professor dinamizador, nessa fase. Essa medida teve como objetivo aumentar o quantitativo de professores no Ciclo I possibilitando a realização do trabalho coletivo, tendo em vista o sucesso do aluno.

O professor dinamizador, juntamente com os demais professores, era responsável pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico no primeiro ciclo de formação. Tendo por base o Projeto Político Pedagógico da escola o professor dinamizador juntamente com os demais professores preparavam atividades diferenciadas e necessárias para intervir no processo da aprendizagem ajudando a superar as dificuldades de todos os alunos.

Essa função perdurou até o ano de 2006.

### **Participação do professor coordenador**

A função de coordenação pedagógica é exercida por um professor que compõe o coletivo do ciclo e é escolhido pelo conjunto de professores. A escolha desse profissional pelo grupo representa o esforço na construção de relações de gestão mais democrática e participativa. Também se justifica em razão da importância desse trabalho organizado com o coletivo de professores, a fim de que possa articular ações com legitimidade e confiança.

É função desse profissional da educação articular discussões, organizar os momentos de estudo, atender alunos e pais, organizar o conselho de ciclo e, desse modo, coordenar a organização do trabalho pedagógico escolar.

### **Acompanhamento pedagógico**

A denominação “acompanhamento Pedagógico” refere-se ao trabalho das equipes que atuam nas Unidades Regionais de Educação (UREs), que sob orientação da equipe gestora da SME, semanalmente acompanham o trabalho diretamente nas escolas.

Esses acompanhamentos são realizados semanalmente por profissionais da educação lotados nas UREs denominados apoios pedagógicos. Esses participam das reuniões de planejamento e fazem intervenções nas práticas organizativas da escola, propõem e encaminham formas alternativas de organização do trabalho pedagógico com vistas ao alcance dos objetivos propostos no projeto político pedagógico da RME.

### **Salas de apoio pedagógico - APE**

As Salas de Apoio Pedagógico foram implantadas na RME no ano de 1997 para atenderem:

[...] a uma modalidade educativa que, de acordo com as determinações do MEC deve ser desenvolvida no ensino regular para alunos com dificuldades de aprendizagem, não portadores de deficiências ou condutas típicas para o ensino especial. Iniciou-se em caráter temporário, hoje já efetivado, no sentido de resolver a situação do aluno portador de tais dificuldades, evitando o seu encaminhamento para escolas de ensino especial e o conseqüente aumento da clientela destas, desnecessariamente. [dispõe-se] eliminar a repetência e facilitar a aprendizagem desta clientela não se confundindo com o reforço escolar e sim completar a complementação do trabalho educacional já desenvolvido no turno normal do ensino regular, atendendo ao aluno em outro turno, nas séries iniciais (GOIÂNIA, SME, 1997).

Essas salas vigoraram até o ano de 1997. Após esse ano os alunos que necessitavam de atendimento especial, eram encaminhados às UREs e solicitado à família levar esse aluno às instituições de atendimento especializado. No ano de 2005 foi criado os dois Centros Municipais de Apoio a Inclusão, proporcionando um novo olhar aos alunos com necessidades educacionais especiais.

## **CAPÍTULO I**

### **UM BREVE HISTÓRICO DOS CICLOS E O PROJETO ESCOLA PARA O SÉCULO XXI EM GOIÂNIA**

No presente capítulo, fizemos um breve histórico da organização escolar em ciclos, para tanto, buscamos na história a origem de sua denominação na educação brasileira, apenas como referência de ensino e também, algumas formas de organização escolar como: Promoção Automática e Progressão Continuada, alternativas implantadas em alguns estados brasileiros para minimizar o fracasso escolar. Em seguida, apresentamos a proposta dos ciclos de formação como uma nova forma de organização escolar, respeitando as fases de desenvolvimento humano. Finalizando o capítulo, descrevemos o desenvolvimento da efetivação da Proposta de ciclos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, implantada no ano de 1998 nessa rede de ensino.

#### **1 Um Pouco da Organização Escolar no Brasil e a Denominação Ciclos como Etapas de Escolarização**

Na história da organização escolar no Brasil, vimos que, até 1890, a maioria das escolas não era organizada por seriação. Os alunos eram agrupados em uma única classe, sem separação por idade. As salas de aulas funcionavam de duas formas: o professor organizava os alunos pelo nível de aprendizagem, dividindo-os por sala, ou em uma única turma, trabalhando com todos nos diversos níveis de aprendizagem em um mesmo tempo e espaço. Essas classes funcionavam na “casa do professor ou em outros locais organizados pela comunidade para tal fim, geralmente eram nas fazendas e nas igrejas. Além das escolas públicas existiam também as escolas particulares denominadas de instituições domésticas” (MAINARDES, 2007, p. 56).

Segundo o autor, em 1837, o sistema de seriação esteve presente em São Paulo, no Colégio Pedro II. Só no início da década de 1890, também em São Paulo, com a criação dos grupos escolares, consolidou-se a organização escolar por seriação, efetivando a aprovação por série e nível de conhecimento. O ensino primário foi organizado com duração de quatro anos. Dessa forma, o sistema de seriação foi difundido para outros estados brasileiros. Este tipo de organização era defendido pelos políticos e autoridades educacionais, porque favorecia o interesse de tornar o ensino mais homogêneo e uniforme e, também, por ser

considerada a melhor forma de se trabalhar com a educação de massa, em razão do crescimento da população e da demanda por acesso à escola.

O uso da terminologia ciclos é citado em alguns momentos na história da educação brasileira. Saviani (1999), ao tratar dos antecedentes históricos da nova LDB, nº. 9394, menciona a palavra ciclos indicando diferentes etapas de escolarização.

Aparece pela primeira vez na Reforma Francisco Campos, iniciada em 1930. Nessa época, aconteceram várias reformas educacionais, tanto por iniciativa da União quanto dos Estados. Um fato importante foi a ação do recém-criado Ministério da Educação, em 1931, que estruturou e centralizou na administração federal os cursos superiores, instituindo o regime universitário. Organizou, também, o ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: um fundamental de 5 anos e outro complementar de dois anos para determinadas carreiras, ambos obrigatórios para o ingresso no ensino superior. Criou ainda, e criando o ensino comercial (ensino médio profissionalizante). O ensino primário ou elementar e o ensino normal (antigo magistério) não foram contemplados nessa reforma por serem de competência dos Estados. Essa reforma priorizou o ensino secundário por ser de competência da União e por ser o mais procurado pelas camadas médias em expansão, visando sua inserção nos cursos superiores. Apesar de, no limite deste trabalho, não ser relevante tratarmos a respeito da organização do ensino superior, o que queremos demonstrar nesse momento é a menção à denominação ciclos.

Pela segunda vez, a denominação ciclos foi mencionada na Reforma Capanema conhecida como Leis Orgânicas do ensino – 1942/1946. Essa Reforma Educacional iniciada no ano de 1942, pelo ministro Gustavo Capanema, estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Trouxe, também, mudanças no ensino secundário, que passou a ser dividido em dois ciclos: o primeiro correspondendo ao curso ginásial, com quatro séries e o segundo, ao curso clássico, científico e normal com duração de três anos.

As Leis Orgânicas do Ensino, de âmbito federal, fixaram normas gerais para o ensino normal, que, até então, não tinha uma organização unificada. Este curso foi concebido em dois níveis: um de 1º Ciclo, com duração de 4 anos, destinava-se à formação de professores primários, funcionando em Escolas Normais Regionais, equivalente ao ensino ginásial, e um de 2º Ciclo, de 3 anos de duração, correspondendo ao que já existia, nas Escolas Normais, dos Institutos de Educação.

Segundo Saviani (1999), após a reabertura política gerada pela queda do Estado Novo, foram estruturados os partidos políticos que elegeram a Assembléia Constituinte resultando

dela a nova Constituição promulgada em 18 de setembro de 1946. Foi nesse documento que apareceu pela primeira vez a expressão diretrizes e bases associada à educação nacional, definindo, no seu Artigo XV, competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Depois de 13 anos de acirradas discussões foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024, em 20 de dezembro de 1961.

Do ponto de vista da organização educacional, a Lei 4024/61 manteve, no ensino fundamental, a mesma estrutura em vigor nas reformas Capanema, flexibilizando-a, porém. O conjunto das leis orgânicas sobre o ensino decretadas entre 1942 e 1946 resultou em uma estrutura que previa, grosso modo, um curso primário de quatro anos seguido do ensino médio com duração de sete anos dividido verticalmente em dois ciclos: o ginásial com duração de quatro anos, e o colegial com três anos.

O ensino médio, que correspondia ao ensino secundário, foi subdividido em industrial, agrícola e comercial e o normal. Nessa estrutura, apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira universitária a eles correspondente. Por outro lado, se um aluno quisesse passar de um ramo a outro do ensino médio, perderia os estudos já feitos, tendo que começar desde o início do novo ramo.

Como mencionamos, anteriormente, a LDB manteve essa estrutura, mas flexibilizou-a, isto é, tornou possível que, o aluno quando concluído qualquer ramo do ensino médio tivesse acesso, mediante vestibular, a qualquer carreira do ensino superior.

Essa LDB possibilitou o aproveitamento de estudos de modo que determinado aluno pudesse se transferir de um ramo para outro matriculando-se na mesma série ou na subsequente àquela em que fora aprovado no ramo que cursava anteriormente no nível médio.

A ruptura política ocasionada pelo golpe militar de 1964 foi considerada essencial pelos setores economicamente dominantes, como forma de garantir a continuidade da ordem socioeconômica ameaçada pelo grupo que mantia o poder político formal, “apoiado numa crescente mobilização popular alimentada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista” (SAVIANI, 1999).

Diante dessa situação exigiam-se adequações na estrutura educacional, ocasionando mudanças na legislação escolar. O governo militar, porém, não julgou necessário editar, por completo, uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, sugerindo apenas que se ajustasse a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica.

Esse ajuste foi feito por meio da Lei 5540/68 reformulando a estrutura do ensino superior, chamada de Lei da Reforma Universitária. O ensino primário e médio foi reformado

pela Lei 5692/71 que alterou a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus. Com isso, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) relativos ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelo disposto nessas duas leis.

A esse respeito, Barretto e Sousa (2005) afirmam que, ainda que tenha reunido os cursos primário e ginásial para formar o ensino de primeiro grau com oito anos, a Lei 5692/71, Lei da Reforma de 1º e 2º graus, não alterou basicamente o seu funcionamento, de sorte que continuaram assim perfeitamente identificáveis os ciclos de escolaridade do período anterior, ainda que não mais oficialmente demarcados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996, em seu artigo 23 diz que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, entre outras modalidades. A partir de 1998, essa política vem sendo implantada em redes estaduais e municipais.

Segundo Mainardes (2007), os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados e distribuídos em 1997 e 1998 pelo Ministério da Educação, sugerem a divisão dos oito anos do Ensino Fundamental em quatro ciclos de dois anos cada. Este documento não rompeu com a idéia de seriação e a proposta apresentada aproxima-se mais do regime de progressão continuada do que dos ciclos de formação e desenvolvimento humano.

## **2 Promoção Automática e Progressão Continuada**

A inquietação com o fracasso escolar e a elaboração de propostas para eliminar a reprovação nas séries iniciais nas escolas brasileiras não são atuais, tiveram seu início em 1918, com Oscar Thompson e Sampaio Dória (diretor geral da Instrução Pública Paulista), na luta pela redução da repetência no sistema escolar, caso que se agravou com a ampliação do acesso à escola, bem como, das elevadas taxas de evasão.

Almeida Júnior (1957) relata que Sampaio Dória chegou a escrever uma carta a Thompson a respeito da reprovação na qual afirmava “Promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados”. Seguindo a mesma orientação, disse Dória: “não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos, só porque vadios ou anormais, teriam de repetir o ano”. Nesse contexto, os alunos reprovados eram tidos como anormais e marginais. Nessa realidade, evidencia-se uma forma de exclusão explícita do aluno desde o início da escolarização.

Diante desse fato, constata-se que Dória sugeriu a promoção automática de todos os alunos, procurando, desta forma, resolver o problema da falta de vagas nas escolas.

A reprovação escolar tornou-se uma constante nos discursos no campo da educação, mas somente na década de 1950 é que surgiu o termo promoção automática como proposta para resolver o problema da repetência. Em outros países, como a Inglaterra, já havia pesquisas constatando que repetir o ano não era considerado positivo na aprendizagem dos alunos.

Ao tratar do tema da reprovação, Valente e Arelaro (2002) constataram que em 1950, no Brasil, de cada 100 alunos matriculados no primeiro ano, apenas 28 conseguiam concluir seus estudos até a terceira série e apenas 16 chegavam à quarta. Nessa época não era oferecida esta série na escola rural. Assim, o ensino fundamental, então chamado de ensino primário, com duração de quatro anos, era apenas de três anos nas escolas rurais. Considerando que não havia escola para todos, além da reprovação, também o acesso à escola primária rural era um grande problema.

Diante dessa situação, os profissionais envolvidos com a educação começaram a defender a proposta de promoção automática, mesmo reconhecendo que era necessária outra adequação na organização escolar, como a modificação do currículo, da avaliação e demais itens didáticos. Reconheciam esses profissionais que tais mudanças não seriam tão simples assim, pois toda a equipe enfrentaria inúmeras barreiras, entre as quais as concepções de educação vigentes e outros valores.

Nesse processo, alertas foram feitas ressaltando que a implantação precipitada da promoção automática poderia alterar os índices de repetência, mas não eliminaria os fatores que causavam o fracasso escolar. Assim, as discussões em torno da promoção automática e da progressão continuada ganharam espaço na luta e no combate contra os altos índices de repetência dentro da escola.

Segundo Valente e Arelaro (2002), em vários momentos, as duas expressões se sobressaíram: a de promoção automática e progressão continuada, tratadas com o mesmo sentido, pois ambas tinham como objetivo a eliminação da repetência para combater a exclusão escolar.

Legalmente, apenas no ano de 1961, propostas como a de promoção automática foram autorizadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4024/61, em seu Art. 104, previa “organização de cursos ou escolas experimentais, com currículo, métodos e períodos escolares próprios” (VALENTE; ARELARO, 2002, p. 19).

Assim, a progressão continuada foi implementada no Estado de São Paulo, no ano de 1968, influenciando outras iniciativas em diferentes localidades do país. Naquele ano em que o ensino primário era estruturado em quatro anos, sendo que cada ano correspondia a uma série, foram implantadas turmas de progressão continuada, organizadas em dois níveis: nível I, correspondendo aos dois primeiros anos do ensino primário (hoje ensino fundamental). E o nível II, correspondendo ao terceiro e quarto ano. De acordo com essa proposta, o aluno podia ser retido apenas no último ano de cada nível.

As séries intermediárias entre os níveis de ensino organizados, eram destinados à avaliação pedagógica realizada pela equipe escolar e alunos, oportunizando aos professores reverem suas práticas e, desta forma, encontrar novas estratégias para ensinar aqueles que não conseguiam avançar na aquisição do conhecimento.

Segundo os autores citados acima, experiências como a promoção automática fracassaram, acabando por prevalecer o regimento da seriação, dentre elas, as adotadas no Estado de São Paulo. Valente e Arelaro (2002) justificam esse fracasso dizendo que a adoção da promoção automática no Estado de São Paulo se deu não por razões de ordem pedagógico-educacionais, mas motivada pela necessidade de conter desperdícios, ou seja, o investimento financeiro mínimo que se fazia necessário para garantir uma escola de qualidade aos “pobres”.

Até 1971, ano em que foi aprovada a nova Lei de Educação 5692/71, o ensino obrigatório e gratuito era de 4 anos, que correspondia ao ensino primário. A expansão da sociedade industrial e nela a indústria automobilística, a luta dos educadores por melhores condições de vida, de trabalho entre outros, contribuíram para que fosse garantida a expansão da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos. Nesse contexto, foi instituído o ensino de 1º grau com oito anos de duração, objetivando superar a cisão histórica entre o primário e o ginásio sugerindo assim a integração entre as diferentes séries.

Segundo Valente e Arelaro (2002), o Estado de São Paulo foi o primeiro a dar início a essas experiências. No ano de 1969 já estava implantada essa ampliação de ensino obrigatório, com a criação de 98 Grupos-Ecolares - Ginásio (GEGS). Em 1970, o Município de São Paulo implementou, em caráter experimental, o ensino obrigatório de oito anos, repercutindo positivamente nos resultados da educação.

A este respeito, Barretto e Sousa (2005) afirmam que, apesar de não constar a denominação ciclos, a Lei 5692/71 da Reforma do Primeiro e Segundo Graus, abre a possibilidade de novas formas de estruturação do ensino e da escola, ao prever, paralela às

séries, a possibilidade de organização dos alunos por meio dos avanços progressivos em sua trajetória escolar.

As autoras recorrem ao Parecer nº 360/1974 do Conselho Federal de Educação, para explicar os avanços progressivos previstos na época. De acordo com esse parecer, avanço progressivo significa:

[...] adequação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades. [...] Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança frequenta a escola (BRASIL, MEC, 1974, item I).

Eis aqui outra forma de organização do ensino, diferente da seriada.

Com o tempo, a promoção automática tomou novos rumos, que não se mesclavam com as propostas pedagógicas mais avançadas. Por esta razão, a terminologia foi eliminada da legislação educacional e passou a vigorar o termo progressão continuada.

Ainda na visão de Valente e Arelaro (2002), a promoção automática faz parte das políticas que eliminam a repetência, visando a melhoria de índices estatísticos educacionais (melhoria do fluxo escolar, baixa reprovação), a redução de gastos financeiros e o aumento de diplomação, mas desconsidera a aprendizagem do aluno.

Já a progressão continuada faz parte das políticas de enfrentamento na luta pelos direitos à educação, diante dos entraves encontrados no sistema educacional relativos à exclusão dos alunos das escolas públicas. A proposta colabora para a construção de uma nova concepção político-pedagógica garantindo mecanismos eficazes em prol da qualidade da educação, buscando respeitar as diferenças individuais, tendo como princípio oferecer aos alunos igualdade de condições, tendo em vista uma educação de qualidade, em termos científicos, literários, artísticos e tecnológicos.

Desse modo, percebemos que a progressão continuada não é exclusiva da organização escolar em ciclos. Apesar de algumas dessas propostas utilizarem a progressão continuada, ela também pode integrar a seriação como prevê a LDB 9394/96 Art. 32, §2º “os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.”

### 3 Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano: origem e caminhos percorridos

As primeiras referências a respeito da organização escolar em ciclos de formação tiveram sua origem em 1936 na França, com a proposta de ensino médio profissionalizante, implantada por Jean Zay, integrante da esquerda francesa e ministro da educação da Frente Popular. Em 1945, dez anos depois, essa proposta foi consolidada com a promulgação da reforma francesa Langevin – Wallon, que propunha:

Classes novas, incluídas no projeto de reforma, que deveriam constituir um primeiro passo para a inovação pedagógica do ensino secundário, vinculadas à reforma de princípios e estrutura de ensino;  
 [...] abrangência de toda a organização escolar, dos programas, dos horários, dos exames e das bases sociais do ensino, com vista a eliminar, progressivamente, a seletividade econômica arraigada no sistema escolar francês;  
 [...] um princípio que deveria orientar a Reforma: ‘De justiça: todas as crianças sejam quais forem suas origens familiares, sociais, étnicas, têm direito igual ao desenvolvimento máximo que sua personalidade comporta. Elas não devem ter outra limitação além de suas aptidões’ (KRUG, 2002, p. 41).

Segundo a autora, essas novas classes foram sendo implementadas de forma fragmentada não provocando grandes mudanças, apenas uma correção pedagógica. As informações são de que a reforma Lagevin – Wallon, iniciada antes do fim da II Guerra Mundial, foi reflexo da ação daqueles que buscavam justiça e lutavam para a conquista de um desenvolvimento democrático em contraposição à filosofia do nazismo. Essa proposta tinha como base os preceitos wallonianos, referenciava as fases de desenvolvimento humano, o processo de aprendizagem dos alunos considerando cada fase, o respeito à cultura e à diversidade cultural.

De acordo com Mainardes (2007), novamente no final da década de 1980 e início da de 1990, foi retomada essa proposta de organização escolar em ciclos proclamada por Henry Wallon<sup>2</sup> em 1944. Vale ressaltar que, originalmente, a terminologia ciclo foi utilizada por Wallon apenas para se referir aos períodos de desenvolvimento humano. Entretanto, quando surgiu novamente na reforma francesa, essa terminologia foi retomada sob novo contexto e interpretação. Desta forma, os ciclos são apresentados como contradição à organização escolar em seriação, objetivando um maior tempo de aprendizagem aos alunos, sem interrupção.

---

<sup>2</sup> Wallon (1879-1962) foi médico de batalhão durante a primeira guerra e trabalhou para a Resistência francesa na segunda; era filiado ao partido comunista. Sua formação traz a marca da filosofia e da medicina: daí as freqüentes inserções da psicologia na corrente do pensamento ocidental até as suas origens gregas, e também a preocupação permanente com a infra-estrutura orgânica de todas as funções psíquicas que investiga.

A proposta de organização escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano é introduzida inicialmente em um processo de reavaliação da escola realizado em vários países latino-americanos, Estados Unidos e países europeus, entre eles, Portugal, Espanha e França.

Segundo Lima (2002), o constante fracasso escolar que assombra principalmente as escolas públicas, em países economicamente desenvolvidos, nos aponta para o fato de que a estrutura das instituições escolares tem evidenciado dados alarmantes, que têm impedido a concretização das propostas educacionais que visam à preparação dos alunos.

Observamos no país, nos últimos tempos, iniciativas de reformas na organização escolar no tocante ao currículo, avaliação, práticas pedagógicas inspiradas em teorias psicológicas, que não conseguiram alcançar resultados satisfatórios.

Essas iniciativas, de reformas e de análise crítica da escola e de sua estrutura, levaram a buscar alguns fatores pouco trabalhados anteriormente. A organização do tempo e do espaço escolar é um desses fatores, que motivaram o surgimento de novas formas de organização escolar, objetivando um maior tempo de aprendizagem para o aluno.

Lima (2002) nos aponta que estudos sobre o desenvolvimento humano obtidos nas áreas da neurociências, psicologia, com suas variadas teorias, psicolinguística, antropologia, sociologia e comunicação, contribuíram, para a compreensão dos processos do conhecimento humano, revelando a importância do fator tempo na aprendizagem dos alunos.

O surgimento dos ciclos no Brasil se deu junto às tentativas de implantação da progressão continuada e dos programas dos Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA), inicialmente em São Paulo e Minas Gerais e depois em outros estados brasileiros, tais como: Paraná, Goiás, Rio de Janeiro, entre outros.

Na década de 1980, o CBA representou uma proposta política de inovação, concebida como parte de um movimento de redemocratização do país, após 20 anos de regime militar. Esse programa visava a reverter o quadro de reprovação e evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como apresentar inovações nas concepções de alfabetização e avaliação da aprendizagem dos alunos.

Segundo Mainardes (2007), em alguns estados brasileiros, como, por exemplo, o Estado do Paraná, onde esse ciclo se estendeu até o quarto ano do Ensino Fundamental, esse tipo de experiência foi importante para a educação, pois introduziu inovações em grandes redes de ensino, contribuindo para o fortalecimento de políticas educacionais mais democráticas.

No ano de 1984, em São Paulo, no governo de Franco Montoro, foi implantado na rede estadual de ensino o CBA.

Nessa proposta, definiu-se que seria destinado um maior tempo para a alfabetização, que se daria sem rupturas. Assim, os dois primeiros anos aconteceriam como um processo contínuo, garantindo desta forma, a continuidade dos alunos no 2º ano do processo de alfabetização. No Rio de Janeiro e Belo Horizonte foram também implantados os ciclos, recebendo denominações diferentes, mas mantendo o mesmo princípio básico de propiciar um tempo maior para a alfabetização, sem reprovação durante esse período.

Em Goiânia, no ano de 1985, com base nas propostas dos outros estados, foi implantado o Bloco Único de Alfabetização (BUA), como medida de contenção da reprovação dos alunos das séries iniciais. A etapa de alfabetização foi estendida para dois anos, eliminando-se neste período a reprovação, entre a 1ª e 2ª série. Essa proposta vigorou por 12 anos e, no ano de 1997, foi interrompida.

Com o objetivo de garantir o direito à educação de qualidade, a proposta de progressão continuada para o ensino fundamental foi novamente retomada na 1ª gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) em São Paulo (1989-1992), que tinha à frente da prefeitura Luisa Erundina. Nesse período, Paulo Freire estava à frente da Secretaria de Educação do Município, e incentivou discussões e debates em torno dessa temática. O ensino fundamental em ciclos foi aprovado, baseando-se na interdisciplinaridade, tendo a progressão continuada como ponto principal no processo pedagógico. A proposta de educação do município de São Paulo parece ter influenciado outros estados brasileiros, inclusive Goiás.

Pode-se afirmar que a partir da década de 1990, a política de ciclos emergiu teoricamente, chegando a abranger todo o Ensino Fundamental em vários estados e municípios do país.

Vários autores têm se ocupado em resgatar experiências dessa natureza, dentre eles podemos destacar Barreto e Mitrulis (1999), Krug (2002), Arroyo (2002), Freitas (2003), Barreto e Sousa (2004), Mainardes (2007).

Segundo Barreto e Sousa (2004), propostas dessa natureza surgiram no Brasil nos anos de 1990 e vêm se estruturando com o objetivo de possibilitar uma educação democrática, que assegure aos alunos o direito ao conhecimento, ao desenvolvimento pleno e formação cidadã.

A proposta de ciclos de formação pretende além de possibilitar a regularização do fluxo de alunos do ensino fundamental na sua trajetória escolar, assegurar o acesso aos conhecimentos básicos e necessários para a sua aprendizagem, sem interrupções e retenções,

implicando profundas mudanças na organização das propostas pedagógicas e nas práticas dos professores, visando à concretização da escola inclusiva.

Nesse sentido, Freitas (2005), pontua que os processos avaliativos são centrais nessa forma de organização da escola, não podendo passar ilesos neste reordenamento de tempos e espaços. Não bastasse a própria ênfase dada pelas políticas públicas a tais processos, dentro da escola a experiência com os ciclos fez brotar um debate bastante intenso sobre as práticas avaliativas, envolvendo professores, estudantes, dirigentes e pais.

Uma outra autora que investiga esse tema é Krug (2002). Essa autora analisa a proposta de ciclos como uma alternativa educacional para a organização do ensino fundamental presente em inúmeros países como Espanha, França, Argentina (nível federal) e alguns estados dos EUA.

De acordo com Krug (2002), no Brasil, a organização escolar, já está sendo implantada, em Chapecó, Blumenau, Ipatinga, Cuiabá, Brasília, Curitiba, Santo André, Santo Cristo, Caxias, Gravataí e Alvorada, (dados obtidos em 1999). Hoje podemos acrescentar Goiânia e outros.

Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que considera a aprendizagem como um direito de cidadania. Os ciclos propõem o agrupamento dos estudantes, crianças e adolescentes de acordo com suas fases de formação: infância 6 a 8 anos; pré - adolescência 9 a 11 anos e adolescência 12 a 14 anos. Os professores formam coletivos por ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos é sempre compartilhada por esse grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente.

Essa nova forma de organização escolar se diferencia da então tradicional seriação que agrupa os alunos apenas por níveis de conhecimento. Os alunos no ciclo são agrupados por idade evidenciando o respeito ao desenvolvimento da criança e do adolescente, e como se processa esse desenvolvimento de acordo com as fases de formação.

Krug (2002), alerta sobre o fato de que o desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente acontece com a interferência do meio. Torna-se importante esclarecer que nos ciclos, o desenvolvimento cognitivo dos alunos é construído respeitando-se suas fases de vida e mediante a realização de atividades pedagógicas oferecidas a eles por seus professores.

Os Ciclos de Formação chegam às escolas, como uma nova forma de organização para atender as diversidades e dificuldades encontradas pelos alunos. Cabe ressaltar que, de acordo com a autora nas instituições organizadas em Ciclos de Formação, não é só o fato de se reunir por idade que contribui para a aprendizagem da criança. O conhecimento formal é assimilado

quando os alunos interagem intensamente entre si e com os professores, por meio de intervenções qualitativas oportunizadas no processo de ensinar e aprender.

Os Ciclos de Formação podem contribuir para minimizar alguns entraves enfrentados pelos alunos que não conseguem aprender, porque trazem para a escola algumas possibilidades de trabalho com essas dificuldades. Segundo Krug (2002), a escola organizada em Ciclos de Formação procura respeitar as fases de desenvolvimento da criança, garantindo a ela um pleno desenvolvimento de suas aptidões, propiciando-lhe situações de autonomia para desenvolver sua capacidade intelectual de formação independente.

Por desconhecer como se processam as primeiras etapas do desenvolvimento, a instituição educativa veio, por longo tempo, cobrando da criança muitas vezes, respostas para ações impossíveis de serem realizadas na fase em que se encontra. Assim, conforme defende Krug, a proposta das escolas organizadas por Ciclos de formação, pretende possibilitar às crianças e adolescentes o acesso ao conhecimento formal, levando em consideração suas fases de vida, sua condição social e seu contexto cultural.

Vimos até aqui que a origem dos ciclos no Brasil se deu junto às tentativas de implantação da progressão continuada e dos programas dos Ciclos Básicos de Alfabetização, mencionados anteriormente, implementados inicialmente em São Paulo e Minas Gerais e depois outros estados brasileiros, tais como: Paraná, Goiás, Rio de Janeiro, entre outros.

Por caminhos diferentes, cada uma dessas experiências vem procurando reordenar os tempos da escola de acordo com o desenvolvimento dos alunos e revelando os limites, as possibilidades e os impasses decorrentes da implantação dessa política. Analisaremos nos próximos itens alguns aspectos das propostas implantadas em São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre e Goiânia. A escolha dessas propostas justifica-se em razão dessas serem consideradas referência no país.

### 3.1 A Proposta de Ciclos de Formação em São Paulo

A organização escolar em ciclos foi implantada no município de São Paulo em 1992, ao final do mandato do Partido dos Trabalhadores. Segundo Barreto e Sousa (2004), a implantação abrangeu todas as escolas da rede municipal perfazendo um total de 353 instituições. A sistematização dessa proposta não aconteceu de forma gradual, foi de imediato, as ações tiveram como princípios, a participação, a descentralização e a autonomia. Houve uma reestruturação curricular, ressaltando que a interdisciplinaridade, nortearia a proposta de ciclos nessa gestão pública.

O ensino fundamental foi organizado em três ciclos assim distribuídos: o primeiro denominado de inicial, correspondente as antigas 1ª, 2ª e 3ª séries, o segundo intermediário, correspondente as antigas 4ª, 5ª e 6ª séries e o terceiro ciclo final, correspondente as antigas 7ª e 8ª séries.

Segundo as autoras, foram constituídas novas formas de avaliação baseadas em atividades contínuas e qualitativas e os registros das avaliações dos alunos, passaram de notas para conceitos. A reprovação se daria apenas no final de cada ciclo, não sendo permitido ao aluno retroceder aquém do último ano do ciclo correspondente, ou seja, se o aluno no final da primeira etapa do ciclo, não conseguisse ler, não era permitido retornar a turma de alfabetização, teria que permanecer na última turma cursada por ele.

Assim, as escolas foram reestruturadas pedagogicamente, criaram-se horários com atendimento à nova organização e propiciaram ao aluno a aprendizagem como um todo. Os gestores promoveram o aumento da carga horária do professor, permitindo um maior tempo para planejamento e para o trabalho individualizado com os alunos.

Para Barretto e Sousa, a proposta de organização escolar em ciclos, no município de São Paulo, não foi concretizada da forma como foi prevista. Com as mudanças ocorridas na gestão, o partido político que assumiu a prefeitura de São Paulo na gestão de 1993 a 1996, não comungando os mesmos ideais da gestão anterior, interrompeu a proposta, que não se consolidou conforme estava previsto.

Na gestão seguinte de 1997-2000, o prefeito fez seu sucessor, alterando, por decreto, a organização escolar por ciclos adequando-a o agrupamento existente na rede estadual paulista que era de quatro anos. Dessa forma, a rede municipal paulista passa também a ser organizada em dois ciclos de quatro anos cada, permitindo reprovação ao final de cada ciclo.

Na gestão de 2001 a 2004, o Partido dos Trabalhadores retoma a Prefeitura de São Paulo, mas mantém a estrutura vigente.

### 3.2 A Proposta de Ciclos de Formação em Belo Horizonte

A implantação da proposta de Ciclos de Formação nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte se deu a partir de 1995, durante o mandato do Prefeito Patrus Ananias – PT, com a aprovação do Conselho Estadual de Educação.

Com as eleições em 1993, Belo Horizonte foi assumida por uma Frente popular, com a posse de Patrus Ananias, que teve como um dos principais projetos o Orçamento Participativo. Dessa forma, no caso da educação escolar, a população passou a participar das decisões sobre o que seria feito com os recursos.

A Escola Plural como foi denominada, apresentou como um dos seus objetivos romper de vez com a impregnação da seletividade, do elitismo excludente e com a forma que era estruturada o ensino em Belo Horizonte. Partindo do princípio constitucional, de que a escola é um direito de todos, a Escola Plural trouxe consigo uma grande influência do movimento de democratização escolar, que começou a surgir no Brasil em meados da década de 1970 indo até o final dos anos 80 (BELO HORIZONTE, SMED, 1994).

Conforme a pesquisa realizada por Barreto e Sousa, em 1993, a Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da Secretária Glauro Vasques de Miranda e do Secretário adjunto Miguel de Gonzáles Arroyo, propuseram o desafio de fazer avançar a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Miguel Arroyo foi o idealizador dessa proposta intitulada Projeto Político -Pedagógico Escola Plural. Em 1994 trouxe para essa rede municipal de ensino o primeiro caderno escrito pela Secretaria Municipal de Educação, no qual estavam contidas as diretrizes do Programa Escola Plural.

A efetivação da Proposta da Escola Plural ocorreu, inicialmente, nas cinco primeiras séries do ensino fundamental, rompendo com as séries estanques. Inicialmente, a reprovação era permitida, no final de cada ciclo.

A participação da comunidade, no processo educativo, de acordo com a proposta da Escola Plural estava vinculada com a idéia de democratização da escola pública. Os mecanismos utilizados para alcançar seus objetivos estão assim explicitados:

Os avanços conquistados no espaço escolar, como a formação de Colegiados, a eleição para dirigentes das escolas municipais ou a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, não se restringem às suas quatro paredes. São processos que se vinculam ao movimento social mais amplo, onde a dimensão educativa está presente no coletivo de toda a comunidade. Ao abrir suas portas para a participação dos pais, alunos, funcionários, professores, a escola ganha nova configuração que por sua vez, traz modificações nos sujeitos que nela se inserem. (BELO HORIZONTE, SMED, 1994, Doc. I).

Nessa proposta, a escola deixa de ser uma mera reprodutora de conhecimentos e passa a orientar a construção do conhecimento de seus alunos.

A Escola Plural teve como base a pedagogia de projetos. A elaboração e realização dos projetos deveriam ser executadas com a participação de toda comunidade, pois um dos objetivos da Escola Plural era a democratização da instituição educativa.

Em Belo Horizonte, na Escola Plural, os ciclos de formação foram distribuídos ao longo do ensino fundamental da seguinte maneira:

- 1º ciclo (da infância) – alunos de 6 a 8-9 anos de idade;

- 2º ciclo (da pré-adolescência) – alunos de 9 a 11-12 anos de idade;
- 3º ciclo (da adolescência) – alunos de 12 a 14 anos de idade.

A Proposta dos ciclos de formação da Escola Plural defendeu o tempo de escola como um tempo de socialização, formação no convívio entre sujeitos na mesma idade, ciclo de formação, sem rupturas ou interrupções desse processo.

Segundo Barretto e Sousa (2004), a proposta da Escola Plural, que serviu como base para a organização escolar em outros estados brasileiros, foi publicada pelo Ministro da Educação, da época, na revista *Série Inovações* (Brasil, 1994). O corpo do projeto se constituiu em quatro núcleos “vertebradores”, o primeiro refere-se aos eixos norteadores, que são:

- propor uma intervenção coletiva mais radical
- revelar sensibilidade com a totalidade da formação humana
- considerar a escola como tempo de vivência cultural
- considerar a escola como espaço de vivência coletiva
- levar em conta as virtualidades educativas da materialidade da escola
- assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção
- proporcionar socialização adequada a cada idade/ciclo de formação
- criar nova identidade da escola, e de seus profissionais (BARRETTO E SOUSA, 2004, p. 12).

O segundo núcleo refere-se à reorganização dos tempos escolares, criando os ciclos de formação centrais na concepção de formação do sujeito, pois permitem trabalhar com alunos com ritmos diferenciados de aprendizagem e propõem grande flexibilidade nos tempos, espaços e práticas escolares. A proposta amplia de 8 para 9 anos a permanência do aluno na escola, incorporando aqueles de 6 anos de idade ao ensino fundamental, que antecede a alternativa do MEC pelo PNE (2001), de ampliação de nove anos de escolaridade obrigatória.

O terceiro núcleo vertebrador diz respeito aos processos de formação plural, que problematiza a cultura escolar e pretende alargar a concepção de aprendizagem.

O quarto eixo refere-se à avaliação na Escola Plural, propondo-a como contínua e processual.

Para Dalben (1998) citado por Barretto e Sousa (2004), as concepções e as práticas avaliativas dos professores no contexto de implementação da Escola Plural, demonstra como a reorganização do espaço/tempo escolar e a ênfase ao trabalho pedagógico coletivo interferiram na reflexão que os professores faziam de sua prática avaliativa. A Escola Plural considera a avaliação como um elemento presente na cultura escolar e por meio dela deve ser feita a mediação entre a escola e seus agentes, sobre a sua realidade.

### 3.3 A Proposta de Ciclos de Formação em Porto Alegre

Para falarmos sobre a Proposta de Ciclos de Formação implantada em Porto Alegre, nos referenciaremos em Krug (2002), que vê os Ciclos de Formação como uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, onde se valoriza o aprender dos alunos como direito de cidadania. Na Proposta de Ciclos de Porto Alegre, analisada pela autora, os alunos são agrupados conforme as fases de formação: infância de 6 a 8 anos, pré-adolescência de 9 a 11 anos e adolescência de 12 a 14 anos. A equipe docente é organizada por coletivo de Ciclo, as responsabilidades pela aprendizagem dos alunos são compartilhadas pelo grupo de professores e não mais por apenas um deles.

Os conteúdos são organizados a partir dos complexos temáticos<sup>3</sup>, adotando-se como base a pesquisa sócio-antropológica. Nessa proposta, tanto os pais como a comunidade envolvida nesse processo educativo, recebem da escola a devolutiva acerca do desenvolvimento da proposta educativa e sobre o desempenho dos alunos.

Os complexos temáticos, segundo Krug, rompem com os conteúdos trabalhados nas escolas convencionais, que se organizam apenas com base nos livros didáticos. Entretanto, para que essa nova forma de se trabalhar na escola não ficasse fragmentada, foi necessário definir algumas ações:

- 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, 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, 2002, p. 19).

Os avanços ou progressão têm como princípio respeitar o tempo e os espaços educativos de cada aluno, cabendo à escola promovê-los.

Segundo a autora, a progressão ocorre da seguinte forma:

- Progressão Simples: forma de progressão (avanço para o ano seguinte) indicativa de que a criança ou adolescente não apresentou dificuldades durante o ano letivo que se encerra.

---

<sup>3</sup> Complexo Temático – Ver: PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. Trad. Maurício Tragtenberg. São Paulo: Brasiliense, 1981. Ver também Tema Gerador de Paulo Freire que propõe uma captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social.

- Progressão com Plano Didático de Apoio: forma de progressão que inclui algumas atividades extras a serem oportunizadas ao aluno ou aluna pela escola, no próximo ano letivo, tendo em vista algumas dificuldades específicas apresentadas.
- Progressão com avaliação Especializada: forma de progressão que inclui atendimentos especializados, inclusive fora da escola, para o trabalho com as dificuldades de ensino-aprendizagem das alunas e alunos (2002, p. 21).

A avaliação, nesse processo, acontece de forma diagnóstica, processual, investigativa, coletiva e cotidiana.

Como apoio à aprendizagem, foram disponibilizados professores itinerantes, além dos professores referência. Esses professores percorrem as salas de aulas dando apoio e trabalhando com os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem maiores.

Foram criados laboratórios de aprendizagem em turnos inversos das aulas, além de oferecer orientadores e supervisores para assessorar o planejamento diferenciado dos professores e professoras e assessoria pedagógica oferecida pela Mantenedora às equipes diretas, docentes e comunidade.

Foram disponibilizados espaços para formação continuada dos docentes incluindo, no mínimo, vinte e cinco por cento da carga horária semanal das professoras e professores.

A proposta de Ciclos analisada pela autora foi sistematizada a partir de uma publicação feita por intermédio da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, do Caderno Pedagógico nº. 9, de dezembro de 1996, organizada pelo professor Silvio Rocha, que traz como título “Ciclos de Formação Proposta Político-Pedagógico da Escola Cidadã”.

Essa proposta foi dividida em duas partes assim distribuídas:

[...] na primeira, a proposta político-educacional para a organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal onde são expressas: a concepção de currículo, a relação entre a estrutura curricular por ciclos e as faixas etárias, a organização do ensino por Complexos Temáticos nos Ciclos de Formação, a avaliação enquanto redirecionamento da ação pedagógica, notas e suas referências bibliográficas. A segunda parte traz o Regimento Escolar, conhecido na Rede Municipal como regimento referência, pois é a partir dele que as escolas estudaram, organizaram e propuseram à Mantenedora seu próprio regimento. Nessa parte da publicação, são encontradas seis subdivisões: a primeira trata da escola, filosofia, fins e objetivos onde são encontradas as concepções de Escola Cidadã, conhecimento e projeto político-administrativo-pedagógico; a segunda, refere-se à gestão da escola com orientações sobre o Conselho Escolar, equipe diretiva e a organização dos segmentos; a terceira apresenta os princípios de convivência; a quarta trata do currículo com informações sobre o regime escolar, organização curricular do ensino, matrícula e transferência; a quinta parte se atém ao processo de avaliação com as funções da avaliação do educando, avaliação da escola e dos segmentos que a compõem, progressão, recuperação e certificação e a sexta subdivisão apresenta as disposições gerais (KRUG, 2002, p. 22-23).

Segundo Krug, a escola organizada por Ciclos de formação, evidenciada pela autora como Escola Cidadã, é considerada renovadora e tem como função a humanização, comprometida com a renovação, com a transformação, com a sobrevivência e o enriquecimento da condição humana, contrariando a perspectiva homogeneizadora.

Nessa proposta, cabe aos professores apresentarem ao aluno situações desafiantes, que ampliem seu campo de conhecimento e levem em consideração suas experiências culturais, seu desenvolvimento biológico e experiências da historicidade da instituição escolar.

Para a autora, a proposta de organização em Ciclos de Formação, implantada em Porto Alegre, adota a concepção dialética de conhecimento compreendido como construção do sujeito na relação com o objeto, em um processo que promove transformação, ao mesmo tempo, do sujeito, do conhecimento e do mundo.

Essa escola organizada por Ciclos de formação propõe que todas as atividades apresentadas aos alunos estejam direcionadas em prol da transformação de sua visão mundo.

As escolas organizadas por Ciclos de Formação, estabelecem os conteúdos escolares conforme as áreas de conhecimento, planejados pela equipe de professores, considerando: “a visão de mundo da comunidade escolar, [...] as fases de desenvolvimento da criança, as relações coletivas na construção do conhecimento e a perspectiva de uma escola prazerosa, organizada para o sucesso dos estudantes e não para o seu fracasso” (KRUG, 2002, p. 50).

Na opinião de Krug, na Rede municipal de Porto Alegre,

[...] as escolas organizadas por Ciclos de Formação apresentavam espaços alternativos de apoio à aprendizagem incluindo Laboratórios de Aprendizagem, professores itinerantes e Sala de Integração e Recursos, assessoria pedagógica às professoras e professores, formação permanente em serviço e os serviços de orientação e supervisão por escola, além do trabalho de formação com as famílias e funcionárias e funcionários (KRUG, 2002, p. 52).

Esta estrutura de organização escolar possibilita aos alunos o acesso e a permanência com maior sucesso na escola, enquanto que, no regime seriado, o índice de evasão e de não alfabetizados é crescente. Isto se deve ao fato de o Ciclo apresentar à escola uma nova forma de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem. De posse dos recursos disponíveis, os professores sentem-se na responsabilidade de oferecerem aos alunos atendimentos necessários para que ocorra a aprendizagem.

A Proposta de Ciclos de formação implantada em Porto Alegre como Projeto Escola Cidadã, apresenta uma nova forma de ordenamento da escola, referenciada na relação entre as fases de desenvolvimento (infância, pré-adolescência e adolescência) e a aprendizagem a ser proposta pela escola. As crianças e adolescentes são avançados (passados para outra turma

subsequente a de sua origem), respeitando suas etapas de desenvolvimento, substituindo desta forma a reprovação. As dificuldades enfrentadas pelos alunos são tratadas de forma diferenciada e aos professores cabe possibilitar-lhes várias formas de aprendizagem. O conteúdo é estabelecido com base na realidade do aluno inserido na comunidade entrelaçado com aqueles organizados pelas áreas de conhecimento.

#### **4 Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano em Goiânia**

Para recuperar o caminho da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, quanto à reestruturação do ensino fundamental em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, tornou-se necessário recorrermos a estudos como o de Clímaco (2004, p. 37), que nos revelou um pouco da história da Rede Municipal de Educação e de seu quadro geral desde a sua criação, até no momento da implantação dos Ciclos.

##### **4.1 Um Pouco da Gênese da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**

De acordo com Clímaco (2004), no ano de 1959, na gestão do prefeito Jaime Câmara, foi criado o Departamento Municipal de Ensino de Goiânia.

Em 1960, Goiânia contava com cerca de 150 mil habitantes, existindo apenas a Secretaria de Educação do Estado, cabendo à equipe do prefeito Jaime Câmara fiscalizar e supervisionar as escolas que se encontravam na zona rural. As escolas localizadas na zona urbana eram todas do Estado, responsável ainda pela fiscalização das escolas privadas e religiosas implantadas na capital, desde a década de 1930 (CLÍMACO, 2004, p. 37).

Em 1961, sob a gestão do prefeito Hélio Seixo de Brito, foi criada a SME, responsável pelas escolas municipais. Estas, até então, eram mantidas pelo Estado. Vale ressaltar, que desde a implantação da capital, não havia separação entre as instâncias de poder. Isto se explica em razão dos chefes do executivo do governo estadual e municipal pertencerem ao mesmo quadro administrativo (partido político). A SME enfrentou nessa época grandes entraves para funcionar. Clímaco em seus relatos descreve:

Em que pese à administração do município de Goiânia ter se separado da administração do Estado em 1961, os recursos municipais por vezes ficavam retidos, principalmente quando os interesses políticos dos chefes do executivo estadual e municipal eram diferentes. Além do mais, a reforma administrativa procedida em 1966 contribuiu para centralizar os recursos na União e para enfraquecer o poder de arrecadação do município (CLÍMACO, 2004, p. 37).

Segundo a autora, a Constituição de 1967 não ajudou muito no que tange aos recursos destinados à educação. Mesmo após a Emenda Constitucional nº 1, de 17/10/1969, a centralização dessa receita foi mantida.

Outro problema com o qual a SME se defrontou foi a formação dos professores, principalmente, em relação à zona urbana, pois não se exigia o diploma de magistério para o exercício de docente. Segundo dados da autora, em 1961, de 171 professores, apenas 37 apresentavam diploma de magistério.

A SME adotou, como medida emergencial, a realização de concurso público interno procurando, assim, minimizar o índice de professores sem formação adequada. Outros concursos foram realizados, nos anos de 1966 a 1969, mas ainda era visível a precariedade do ensino público.

Na década de 1970, momento em que o país vivenciava o apogeu do período militar no Brasil, os cargos para diretores e professores das escolas da RME eram preenchidos por meio de indicação político-partidária.

Com o crescimento populacional de Goiânia, ampliou-se a demanda para a rede pública municipal de ensino, havendo uma pequena melhoria nas condições de trabalho dos professores e na oferta de vagas para o ensino nas escolas municipais.

Essas melhorias tornaram-se mais evidentes, na década de 1990 na administração municipal em Goiânia, na receptividade do movimento democrático, em curso no país, resultante da incursão às propostas democráticas de gestão.

Essa incursão se refere ao contexto das reformas educacionais ocorridas no Brasil, na década de 1990, em que se propunha a participação de todos na construção da proposta de gestão, então chamada gestão participativa.

No decorrer desses anos e por caminhos diversos, a SME foi se estruturando, implementando políticas educacionais inovadoras, estabelecendo diretrizes, desenvolvendo ações organizacionais e pedagógicas.

#### 4.2 O Projeto Bloco Único de Alfabetização

Dentre essas políticas inovadoras, encontramos a implantação do ciclo de alfabetização que, recebeu o nome de Bloco Único de Alfabetização (BUA).

Em 1984, a SME elaborou o Projeto de Implantação do BUA, experiência pedagógica que englobou o período de Alfabetização e 1ª Série, em um só bloco, e que se efetivou, em 1985, em todas as unidades educacionais do município de Goiânia.

O BUA teve por objetivo possibilitar um período maior, ou seja, dois anos, para o processo de alfabetização, permitindo o ingresso na escola da criança a partir dos 6 anos. Visava, assim, incidir de forma direta sobre os índices de reprovação na 1ª série, compreendendo que a criança precisa de mais tempo para esses estudos iniciais. Nesse período de 2 anos, não havia reprovação. Essa proposta político-pedagógica possibilitou, por outro lado, o ingresso antecipado de grande número de crianças das classes populares na escola pública, dando-lhes maiores oportunidades de sucesso. A implantação do BUA tanto em Goiânia, como em outras capitais brasileiras representou, do ponto de vista político, o enfrentamento dos gestores públicos à rigidez da Lei 5692/71, que só permitia o ingresso no ensino fundamental aos 7 anos.

Alem disso, o BUA surgiu como medida saneadora que visava a resolver uma série de problemas detectados nas primeiras séries do ensino fundamental das escolas municipais, conforme pesquisa realizada, em 1984, para tal fim. Entre esses problemas, foi apontado: um elevado índice de repetência na 1ª série e a inexistência de organização curricular, sendo esta definida em cada escola ou individualmente pelos professores.

Diante desse quadro, um conjunto de medidas foram adotadas, entre elas: reestruturação do corpo técnico da SME, com a participação de profissionais de educação de todas as áreas de conhecimento (antes restrito a pedagogos); reformulação da organização curricular do ensino fundamental, na época estruturado em 1ª e 2ª fase; elaboração de programas e de apostilas de apoio didático-pedagógico; valorização do profissional de educação por meio de capacitação inicial de 140 horas, com a apresentação dos pressupostos teóricos da proposta, e outros cursos.

A autorização a essa experiência foi concedida pelo Conselho Estadual de Educação, por um período de 1 ano (1985). A Resolução CEE nº. 123/92, regularizou o desenvolvimento dessa experiência no período de 1986 a 1989, ressalvado o interregno de 1989 a 1991, que já tinha sido aprovado por ele, conforme Parecer CME 582/89. Por meio dessa Resolução o Conselho Municipal de Educação autorizou, ainda, a continuidade dessa experiência, a partir de 1992, sem fixar limite de vigência.

No decorrer de 1985 a 1997, a denominação das duas séries que compunham o BUA sofreu algumas modificações, sem contudo alterar a essência da proposta que era a de garantir o acesso da criança à escola, a partir dos 6 anos e, sobretudo, assegurar um tempo maior para a alfabetização, sem o fantasma da reprovação.

Conforme relatório apresentado ao Conselho Estadual de Educação, em 1992, a implantação do BUA apresentou resultados positivos, constatando que 50% dos alunos das

turmas de alfabetização ultrapassaram as expectativas, apontando, ainda, que os índices de reprovação e de evasão foram reduzidos.

A proposta, aprovada pelo CEE, naquele ano 1992, mantinha a implantação do BUA, que abrangia o período de Alfabetização e 1ª Série, tendo agora como princípio a valorização dos alunos, permitindo a construção de conhecimentos com base em sua inserção social, adotando como base, os princípios da teoria construtivista e sociointeracionista. A partir desses princípios, a SME elaborou propostas político-pedagógicas norteadas por medidas que buscavam ações de reflexão e adequação aos pressupostos teóricos inerentes ao momento histórico vivenciado.

A Experiência Pedagógica do BUA passa a ter, então, como objetivo combater as dificuldades detectadas no seu funcionamento, bem como implementar as inovações educacionais mais recentes, objetivando o aprimoramento da proposta político-pedagógica e administrativa da RME. Foram tomadas medidas quanto à organização das salas do Bloco Único de Alfabetização; formação do professor alfabetizador; elaboração de proposta curricular mínima, para um período de dois anos, e avaliação individual, contínua e qualitativa.

O BUA teve seu término em 1997 quando a SME, sob a égide da Lei n.º 9394/96 (LDB), elaborou o Projeto Escola para o Século XXI e implantou os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

#### 4.3 Classes de Aceleração de Aprendizagem

A criação das Classes de Aceleração de Aprendizagem foi feita pela RME, em 1998, em caráter emergencial e temporário, destinadas às crianças e jovens de 12 a 15 anos, com defasagem mínima de 2 anos de escolaridade.

Tratava-se de um programa recomendado pelo MEC, criado em 1997, objetivando corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem idade-série, geralmente ligada à repetência e à evasão escolar.

Segundo o documento do MEC, o Programa de Aceleração de Aprendizagem possibilitaria aos sistemas públicos de ensino, nas esferas municipais e estaduais, melhores condições para combater o fracasso escolar, oferecendo aos alunos com distorção idade-série melhores chances para a superação das dificuldades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Em 1998, essas Classes de Aceleração de Aprendizagem funcionaram nas 39 unidades escolares selecionadas para o Projeto Escola para o Século XXI, num total de 1593 alunos em 72 Classes de Aceleração.

No ano de 1999, o atendimento foi ampliado para 60 escolas envolvendo 2131 alunos em 94 Classes de Aceleração. Foram registrados, no fim do ano, 1118 avanços, representando 52% de alunos participantes do Projeto de Aceleração (GOIÂNIA, SME, 2000, p. 24).

A experiência com as Classes de Aceleração apresentou resultados satisfatórios, em termos quantitativos com a “diminuição do índice de evasão e repetência, redução do índice de defasagem idade/série: em 1997 esse índice era de 47%, passando para 42,8% em 1999” (idem, 2000, p. 24).

Em termos qualitativos a implantação das Classes de Aceleração foi percebida como resgate da auto-estima dos alunos e real possibilidade de avanços em seu desenvolvimento cognitivo. Essa análise foi baseada em dados obtidos com os professores que atuavam nessas classes.

De acordo com o relatório (GOIÂNIA, 2000), as Classes de Aceleração atingiram os objetivos propostos contribuindo para a redução da defasagem idade-série, melhoria da auto-estima do aluno, entre outros. Essas classes foram extintas no ano de 2000, pelo fato de a gestão municipal considerar que haviam cumprido sua função.

#### 4.4 O Projeto Escola para o Século XXI

Em 1998 a SME, sob a égide da nova LDB n.º 9394/96, elaborou o Projeto Escola para o Século XXI e implantou os Ciclos de Formação e Desenvolvimento humano nas escolas da RME de Goiânia. Este projeto teve por base as fases do desenvolvimento humano e como referências principais, a experiência de Belo Horizonte, “Escola Plural”, idealizada por Arroyo, em 1994, e a de Brasília, “Escola Candanga”, defendida por Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, que no período exercia o cargo de governador de Brasília.

O referido projeto foi aprovado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE) e homologado pela Portaria N.º. 205/98. Implantou-se, inicialmente, o Ciclo I, em todas as 164 escolas da RME e o Ciclo II, em 39 dessas unidades. O quadro vivenciado nas escolas municipais de Goiânia, na época da implantação dos Ciclos de Formação, segundo dados da SME/CAE-1997, era o seguinte:

- grande quantidade de crianças fora da escola localizada na periferia da cidade;
- o índice de analfabetismo atingia 9%, considerando a população a partir de 15 anos;

- o estrangulamento do sistema educacional ocasionados pelos repetidos insucessos;
- reprovações atingindo 12%, evasões 16% e matrícula tardia.
- Nesse período havia 53.262 alunos matriculados de 1ª a 4ª séries, nos turnos matutino e vespertino, dos quais um total de 15.262 alunos apresentavam defasagem idade-série, resultando em um índice de 29,4% (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 11).

Diante dessa realidade, a SME num trabalho de repensar a escola, propôs uma nova organização escolar com base em novos pressupostos teórico-metodológico, visando à organização de uma Escola Referência para a educação do Século XXI. Sua meta inicial era a garantia do acesso das crianças à escola, a erradicação do analfabetismo, a superação das elevadas taxas de evasão e repetência e a extinção da defasagem idade-série, priorizando a qualidade do ensino oferecido. A organização escolar deixou de ser seriada, para ser ciclada.

A respeito dessa organização o documento ressalta que,

a finalidade principal das ações segundo a proposta é a melhoria da Educação Infantil e Educação Fundamental, pensando na preparação e formação da cidadania plena dos alunos, para o enfrentamento desta nova etapa de desenvolvimento sócio-econômico, científico e tecnológico, a partir de um referencial teórico sócio-interacionista histórico, pelo trabalho coletivo, integrado e participativo e que neste se incluía a comunidade (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 12).

Como se depreende do enunciado, o trabalho coletivo, ou seja, o envolvimento da equipe escolar e da comunidade, era uma das condições a serem implantadas para alicerçar o ensino em ciclos.

A Proposta Político Pedagógica delineada no Projeto Escola Para o Século XXI apresentava os seguintes objetivos.

Geral:

Resgatar o ensino público municipal a partir do compromisso histórico da universalização, democratização e melhoria da qualidade da educação básica, que venha assegurar um novo patamar de cidadania e a inserção no mundo do trabalho, dentro do objetivo maior do credenciamento e fortalecimento do desenvolvimento sócio-econômico, com fins a uma sociedade mais justa, solidária e integrada (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 13).

Específicos:

Geração de uma compreensão ampliada do papel da escola;  
 Criação de nova concepção da avaliação;  
 Erradicação da cultura da repetência;  
 Correção da defasagem idade-série.  
 Abertura de vagas, garantindo o acesso à escola aos que a ela não tiveram oportunidade;  
 Formação de uma nova postura do profissional da educação, dentro da mentalidade da pedagogia do sucesso;  
 Qualificação e valorização do profissional da educação;

Conscientização para uma educação participativa, comunitária e integrada;  
 Busca de alternativas pedagógicas de aquisição do conhecimento por meio de procedimentos interdisciplinares;  
 Estabelecimento de um padrão de equipamento e mobiliário para as escolas;  
 Estabelecimento de um padrão de manutenção reforma e um modelo de construção das unidades escolares;  
 Estabelecimento de um padrão de excelência ao ensino municipal (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 13).

As metas de implantação foram assim estabelecidas:

Implantação da 1ª Etapa da Escola para o Século XXI, que abrangeria de forma integral 40 (quarenta) unidades escolares, selecionadas criteriosamente, por adesão e especificidades do projeto, beneficiando 32.328 alunos  
 Implantação do Ciclo I e II nas 40 unidades selecionadas.  
 Implantação do Ciclo I em substituição ao BUA, em todas as 164 escolas da Rede (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 14).

Com essa meta, a implantação da proposta educacional aconteceria de modo “experimental” e, só após a obtenção de resultados com a experiência piloto, as ações seriam estendidas a outras escolas da rede.

De 1999 a 2000, o Projeto previa:

Universalização do Projeto Escola para o Século XXI, para as 164 unidades escolares e/ou demais a serem construídas, na expansão da rede. A definição das metas anuais para a universalização das medidas, será feita a partir da experiência de 1998 (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 14).

A Proposta Político-Pedagógica “Escola para o Século XXI” mostra o detalhamento das ações previstas inicialmente para a implantação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

No que tange ao aspecto pedagógico, foram previstas;

implantação dos Estudos Acelerados para a correção da defasagem série-idade, através das Classes de Aceleração da Aprendizagem e continuidade do Projeto AJA- Alfabetização para Jovens e Adultos;  
 definição de critérios destinados à seleção de profissionais de educação;  
 reformulação da proposta curricular, com o objetivo de eliminar a reprovação;  
 proposição de novas formas de avaliação pautadas nas concepções interacionistas para subsidiar os docentes no exercício de suas funções;  
 capacitação contínua e processual dos profissionais da educação com vistas ao desenvolvimento da proposta;  
 alterações na forma de modulação<sup>4</sup> dos professores com acréscimo ou redução da carga horária para atender às necessidades do Projeto;  
 desenvolvimento de ações participativas que integrassem a comunidade e família à escola e à educação de crianças;

---

<sup>4</sup> MODULAÇÃO - Refere-se à definição da carga horária do servidor, no caso, os professores, sofreram acréscimo ou redução da carga horária, de acordo com o Documento **Diretrizes Para a Organização de cada ano letivo**.

informatização das escolas e implantação dos laboratórios de Matemática e de Ciências;  
criação do Centro de Atendimento e Ensino Especial com profissionais especialistas para atender aos alunos com necessidades especiais (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 4).

Em relação à rede física estava previsto:

A reforma e manutenção dos prédios escolares;  
Ampliação de salas de aula e espaços educativos nas 40 escolas inicialmente integradas ao projeto;  
construção de quadras poliesportivas e áreas cimentadas para prática de esporte e lazer;  
construção de novas unidades escolares em número de 6 (seis) escolas em 1998 (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 6).

O Projeto Escola para o Século XXI consistiu, assim, na reformulação completa da organização e funcionamento das escolas municipais, com a extinção progressiva do regime escolar seriado. Para isso, foram instituídos no lugar das séries, os ciclos, trazendo uma outra concepção de desenvolvimento e formação humana.

Inicialmente, foram previstos 4 ciclos de formação e desenvolvimento humano. O Ciclo I correspondendo à alfabetização de crianças a partir de 06 anos de idade e 1ª e 2ª séries; o Ciclo II correspondendo à 3ª e 4ª séries; o Ciclo III à 5ª e 6ª séries e o ciclo IV da 7ª à 8ª séries.

Como explicitado anteriormente, em 1998, o Ciclo I foi implantado em todas as Unidades Educacionais, e o Ciclo II, somente em 40 escolas, mediante adesão expressa dos diretores escolares dessas instituições. A implantação dos demais ciclos, em todas as escolas, só foi concluída, em 2001.

Em 1999, ainda sob a mesma gestão municipal, essa proposta, embora mantivesse sua essência e seus princípios básicos, sofreu uma reformulação quanto ao número de ciclos, que foram reduzidos de 4 para 3, organização mantida até a atualidade.

Já naquele ano de 1999, o Ensino Fundamental da RME de Goiânia passou a ser de nove anos, conforme a Lei 9394/96 (LDB) recomendava e cuja extensão só mais tarde em 2005 se tornaria obrigatória.

Em 2001, a concepção de tempos e ritmos de vida ganha maior ênfase, deixando de haver correspondência entre os ciclos e as séries, mas vinculando-se com os tempos de vida do indivíduo.

A organização, então, proposta, que se mantém, até a atualidade é a seguinte:

Ciclo I - corresponde ao período da Infância - 6 a 8 anos;

Ciclo II - abrange à Pré-adolescência - dos 9 aos 11 anos;

Ciclo III - corresponde ao período da Adolescência – 12 aos 14 anos.

Segundo o Projeto em destaque, esse processo de repensar os ciclos foi desenvolvido com a participação de eminentes educadores oriundos de renomados centros acadêmicos de outros estados, das universidades locais e dos próprios profissionais da educação da RME.

#### 4.5 Programa Escola para o Século XXI Relatório - 1998/1999

No ano de 2000, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/ Departamento Pedagógico/ Divisão de Educação Fundamental da Infância e Adolescência, elaborou o Relatório de avaliação dos dois anos iniciais dos Ciclos de Formação na Rede, instituído “Programa Escola Para o Século XXI Relatório – 1998/1999”.

O trabalho descrito, nesse relatório, foi organizado com base em dados sobre os aspectos financeiros, recursos materiais e rede física, sobre a identificação da escola, do corpo docente e administrativo, dos alunos com necessidades educacionais especiais, denominados, nessa época, como Portadores de Necessidades Educativas Especiais, que eram atendidos em projetos executados nos anos de 1998 e 1999 nas classes de Aceleração, nas de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) e pelo Conselho Escolar.

Esse Relatório diz respeito às atividades propostas e realizadas no Projeto Escola para o Século XXI e acrescenta outros aspectos não presentes no projeto em questão. Por meio do Relatório e do Projeto Escola para o Século XXI, é possível conhecer aspectos da organização escolar em ciclos quanto ao currículo e avaliação, que destacamos a seguir.

A organização escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano pressupõe respeito às dimensões biossociais do processo cognitivo dos alunos, rompendo com a concepção de aquisição de conteúdos pré-estabelecidos e fragmentados. A proposta evidencia um caráter de educação inclusiva, pois apresenta como meta uma educação que respeita as diferenças, a diversidade cultural dos alunos e oferecendo maiores oportunidades de aprender e permanecer na escola. A Proposta Curricular foi organizada com base na formação global, na qual o conhecimento é concebido em suas diferentes e múltiplas dimensões. Para tanto, compreendia-se a escola como instituição social que recebe alunos de diversas culturas e/ou grupos sociais. Essa forma de organização curricular supera os estereótipos culturais estabelecidos pelo currículo elaborado em atendimento à cultura da elite e, em função dela, organiza os parâmetros de desempenho cognitivo que os alunos precisam seguir.

Segundo o Relatório, essa proposta de avaliação foi gerada de forma coletiva, objetivando acompanhar o processo ensino-aprendizagem e de desenvolvimento, não se

prendendo apenas em resultados. Para tanto, realizaram-se seminários para avaliar o desenvolvimento do projeto.

Nessa proposta de ciclos, o aluno torna-se mentor do processo de aprendizagem e não apenas mero reprodutor. Nesse sentido, houve alterações dos instrumentos e procedimentos de avaliação, com o objetivo de reduzir os mecanismos intra-escolares determinantes do insucesso e da exclusão. Para tanto, houve investimento na formação dos profissionais da Rede municipal de educação de Goiânia, por meio da oferta de cursos, encontros e seminários que possibilitassem a consolidação dos novos paradigmas educacionais e a proficiência profissional, necessários à concretização da proposta.

A organização do trabalho coletivo, conforme descrito, voltava-se para os princípios que valorizam o saber científico e o lúdico. Dessa forma, o trabalho pedagógico deveria ser introduzido por meio de projetos temáticos, fortalecendo, sistematizando e avaliando o Projeto Político Pedagógico da escola, com a participação da equipe escolar e da comunidade local.

Outro aspecto a considerar nesse processo, descrito no relatório, refere-se à proposta de maior autonomia para a escola na gestão dos recursos financeiros provenientes do Tesouro Municipal e do Ministério da Educação. Tal fato garantia a descentralização administrativa, contemplando as especificidades de cada escola, através de acompanhamento sistemático realizado por equipes das UREs para orientação, assessoramento e consolidação das mudanças.

Foram desenvolvidos vários programas sociais complementares à educação, como forma de combater a violência, orientar e prevenir o uso das drogas e possibilitar o acesso dos alunos aos centros de difusão cultural e produção científica, através de parcerias com a Secretaria da Saúde, Ministério Público, etc.

Foi estabelecido convênio com a Universidade Federal de Goiás, para a graduação no curso de Pedagogia com habilitação em Ensino Fundamental e Educação Infantil aos professores com formação de nível médio. Foram beneficiados, na primeira turma, 406 professores efetivos, número este que corresponde a 26% do quadro docente, dados relativos ao ano de 2000. Um novo grupo de professores foi beneficiado posteriormente.

Quanto à sua abrangência,

O Projeto “Escola para o Século XXI”, se estendeu as outras modalidades como a expansão do atendimento a jovens e adultos, com ampliação de 50%, abrangendo 4.050 alunos no ano de 2000, e expansão do atendimento à Educação Infantil (0 a 6 anos) incluindo 13 Centros de Educação Infantil na Rede escolar Municipal e Convênios com 65 estabelecimentos (GOIÂNIA, SME, 2000, p. 10-11).

Vale esclarecer que, já naquele período, iniciava-se o atendimento no ensino regular aos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais, de natureza e graus diferenciados. O Relatório de 98/99 documenta que foram atendidos 171 alunos com essas particularidades em 47 escolas, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse processo de alicerçar a proposta Pedagógica dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, foi a criação do Centro de Formação de Profissionais da Educação, que centralizou e intensificou a formação continuada dos professores da rede.

No sentido de dar suporte às transformações inerentes à organização dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e com o objetivo de reduzir a distância entre as escolas e a SME, ocorreu a revitalização dos Núcleos Regionais<sup>5</sup>.

Outro fato relevante foi a implantação da informática educacional, em parceria com o Governo Estadual, através do Núcleo de Tecnologia Educacional, instalando laboratórios em escolas da rede, com recursos do PROINFO, um programa do governo federal. Foram beneficiadas, inicialmente, 16 escolas.

Conforme o Relatório, as dificuldades ocorridas, tanto no momento da implantação quanto no decorrer do processo, estão relacionadas à insegurança dos profissionais da educação frente ao novo e ao estereótipo existente em nossa cultura de resistência às mudanças.

Segundo o Relatório, das 50 escolas participantes do Programa Escola para o Século XXI, já no ano de 1999, 96 % afirmaram realizar planejamento escolar coletivo e 4% ainda não conseguiam executá-lo coletivamente, até aquele momento. De acordo com os resultados colhidos ao longo de 1999, os informantes demonstraram que essa nova forma de planejar coletivamente foi tão positiva que atingiu também as escolas que não faziam parte do Programa, o que evidencia uma compreensão e aceitação da Proposta Político Pedagógica defendida pela SME e as tentativas de articulação com a realidade escolar vivida.

Para a formulação do Relatório foi feita a coleta de dados com 128 professores das 50 escolas participantes do projeto envolvendo todos os turnos de funcionamento da escola. Conforme o Relatório, 87% dos docentes afirmaram que as dificuldades dos alunos no processo de aquisição da aprendizagem se referiam à leitura, escrita, interpretação, emprego do raciocínio lógico-matemático e problemas comportamentais.

---

<sup>5</sup> A Secretaria Municipal de Educação, na gestão 1993-1996, no intuito de descentralizar parte de suas ações, implantou cinco Núcleos Regionais de Ensino; na gestão 1997-2000, houve a reestruturação do denominado projeto de descentralização, e os Núcleos Regionais passaram a denominar-se Unidades Regionais de Educação. \*Resolução nº 3 de agosto de 2005 da CEB/CNE publicada no DOU em 08/08/2005, seção I, p. 27.

Essas dificuldades encontradas foram trabalhadas pelos professores de diferentes formas assim especificadas: 37% das escolas trabalharam através de atendimento individual aos alunos; 32 % realizaram o reagrupamento; 14 % utilizaram as salas de APE (Apoio Pedagógico Específico, onde os alunos eram atendidos pelos especialistas em Psicopedagogia) e em 14% das escolas esses alunos eram encaminhados a outros serviços de atendimento específico.

Entende-se, assim, que a implantação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, nas escolas da Rede Municipal de Goiânia, representou um novo paradigma da educação, como uma proposta inovadora promovendo significativas mudanças no cotidiano escolar, não somente em aspectos específicos, pontuais e periféricos da dinâmica escolar. Sua implantação e conseqüente desenvolvimento é fruto de importantes alterações nas concepções de homem, mundo e educação, o que significa um longo e sistemático processo de mudanças na RME de Goiânia.

## CAPÍTULO II

### A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

#### 1 As Concepções Vygotskyana

Ao estudar a organização escolar em ciclos sentimos necessidade em ampliar nosso universo a respeito do conhecimento na perspectiva de Vygotsky, pois consideramos importante recorrer às contribuições de Vygotsky para melhor entender o desenvolvimento humano, eixo central do Projeto Escola para o Século XXI.

Nessa parte do trabalho, consultaremos alguns intérpretes das idéias de Vygotsky, entre os quais: Nedbajluk (2006), Krug (2002), Oliveira (1992), objetivando o conhecimento da teoria do desenvolvimento humano elaborada por este importante pensador.

Torna-se relevante para este estudo conhecer como se processa o desenvolvimento humano na perspectiva histórico cultural defendida por Vygotsky, porque grande parte de suas pesquisas foram dedicadas ao estudo das funções psicológicas superiores.

Segundo Oliveira (1992), para compreender esse processo é essencial que se busquem na relação do homem com o mundo real a mediação entre os elementos auxiliares da atividade humana, reconhecidos por Vygotsky como instrumentos e signos.

Na educação, esses elementos se estruturam de modo que o instrumento pode ser considerado como os recursos que o professor dispõe para trabalhar com o aluno. Dessa forma, a escola precisa oferecer condições para que ações mediadoras atinjam o alunado. As propostas pedagógicas precisam focar-se em atividades que despertem o interesse dos alunos, e que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem. Do mesmo modo, Vygotsky pontua que os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, cuja função é estimular o desenvolvimento.

Conforme sugere a teoria do conhecimento de Vygotsky, as propostas pedagógicas da escola devem ser desafiadoras, possibilitando a interação e transformação nos alunos, o que parece possível na escola organizada em ciclos.

Outro aspecto, abordado por Vygotsky e analisado por Oliveira (1997), é a função dos signos e sua influência no processo de desenvolvimento humano. Segundo a autora, os signos são instrumentos psicológicos, que controlam as atividades psicológicas, ou seja, a internalização de marcas externas, transforma-se em processos internos de mediação, chamado por Vygotsky de processo de internalização. Esse processo e a utilização de sistemas simbólicos são fundamentais para o desenvolvimento das estruturas mentais superiores, o que

demonstra a importância das relações sociais entre os indivíduos na construção dos processos psicológicos.

Nessa lógica, a escola organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano parte do princípio que agrupar os alunos por idade estaria contribuindo para o enriquecimento das relações sociais entre seus pares, possibilitando a construção dos processos psicológicos superiores. Nesse processo, fica evidenciado a importância da mediação entre professor aluno, aluno e objeto, aluno e aluno e esta interação entre esses grupos promovem o aprimoramento da interação social.

Para a autora consultada, Vygotsky considera a interação entre os indivíduos como fundamental na formação do desenvolvimento humano. É por meio dessa interação social que o indivíduo consegue internalizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico.

Ao tratar da interação social, Oliveira escreve:

A cultura é compreendida por Vygotsky como algo em constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. A vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Nesse sentido, o que o indivíduo recebe da cultura internaliza e transforma em atividades internas, intrapsicológicas. Assim sendo, é importante observar que, nas propostas de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, analisadas anteriormente, e na que é proposta na Escola para o Século XXI, são incorporadas essas concepções vygotskianas, que defendem o respeito à cultura escolar e a do aluno.

Os estudos nos mostram que, para Vygotsky, o desenvolvimento humano se processa primeiramente na interação do indivíduo com os outros em um determinado grupo cultural. Nesse sentido, acontece, inicialmente, de fora para dentro, ou seja, de forma intersíquica, para, posteriormente, transformar-se, por meio da internalização em um processo intrapsíquico.

Inicialmente, o sujeito interage externamente com outras pessoas, realizando ações externas que serão avaliadas conforme significados culturalmente estabelecidos. Estas relações são importantes e determinantes, pois é por meio da interação que será possível para o indivíduo interpretar e atribuir significados às suas próprias ações.

Percebemos que os elementos mediadores existentes na relação entre o homem e o mundo, configurados como instrumentos, signos e todos os elementos existentes no ambiente humano carregado de significados cultural, são fornecidos na relação social. E é nessa relação

que a escola organizada em ciclos com base no desenvolvimento humano deve buscar organizar suas propostas, interagindo com o mundo cultural dos alunos, respeitando sua história de vida. Durante a ação pedagógica, os professores precisam fazer intervenções pontuais, promovendo o contato do aluno com o conhecimento, por meio de atividades diferenciadas e desafiadoras que despertam interesse para o aluno.

Uma constante preocupação de Vygotsky em seus estudos foi a de compreender a relação entre o processo de desenvolvimento humano e aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem e desenvolvimento se relacionam reciprocamente desde os primeiros dias de vida da criança. O aprendizado das crianças começa muito antes delas iniciarem a vida escolar. Desta forma, o que a criança aprende na escola tem alguma relação com o que trouxe de suas aprendizagens antes de frequentar este ambiente educacional.

Para compreender as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado das crianças, Vygotsky (1984) aponta dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível, chamado pelo autor de nível de desenvolvimento real, é compreendido como o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança adquirido como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado, que pode ser observado nas atividades que ela desempenha sem ajuda. E o segundo é aquele observável nas tarefas executadas pela criança com o auxílio dos adultos ou de companheiros mais capazes de demonstrar as funções que estão em processo de desenvolvimento.

Para explicar essa relação, Vygotsky criou a teoria da zona de desenvolvimento proximal, que defende a idéia da existência de uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem da criança. Em outras palavras: embora o desenvolvimento tenha um caminho a ser percorrido e definido em parte pelo processo de maturação da criança individualmente, a aprendizagem possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que adquirem-se, apenas, no contato com o mundo social.

A diferença entre o nível das tarefas realizáveis pelas crianças com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que elas podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento proximal da criança.

Isto significa que, podemos conhecer não só o processo de desenvolvimento atual e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo e que estarão amadurecendo e desenvolvendo-se. Compreender a relação entre o desenvolvimento e aprendizagem é importante para nosso estudo, porque permite aos

professores identificar em que nível a criança está e perceber não apenas o que já foi consolidado, mas o que se produzirá no processo de desenvolvimento.

Essas concepções Vygotskianas contribuem com a educação, pois sugerem à escola fazer todos os esforços para encaminhar a criança para desenvolver o que lhe falta. Também traz para as escolas rompimentos de concepções errôneas de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

A capacidade de se buscar um nível real de desenvolvimento requer uma investigação que torne possível aos professores realizar um diagnóstico do desenvolvimento dos alunos. Esse diagnóstico torna possível aos professores obter informações específicas sobre os alunos, da sua fase de desenvolvimento e de seu processo de aprendizagem. Entretanto, esse diagnóstico é realizado, em grande parte das escolas, no final da aprendizagem dos alunos, o que retarda as intervenções que os professores poderiam fazer sobre o desenvolvimento dos alunos no momento da aprendizagem. Desta forma, “ao não avaliar o desenvolvimento em curso, não se qualificam as intervenções, no sentido de que essas venham a potencializar as funções psicológicas que estão em formação” (KRUG, 2002, p. 48).

Tornam-se importantes as intervenções feitas pelos professores no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança no momento em que os alunos necessitam avançar para novas funções. Para que a criança e o adolescente estejam em movimento constante de aprendizagem, é necessário que se organizem trocas entre o nível de desenvolvimento real e proximal.

Krug, ressalta a importância da convivência, em sala de aula, entre alunos com diferentes níveis de conhecimento, justificando que as trocas realizadas entre seus níveis de desenvolvimento desde que potencializadas com atividades pertinentes a todos os alunos, facilita a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Eis o que diz a autora citando Vygotsky:

A aprendizagem se apóia em processos imaturos, porém em vias de maturação e, como toda esfera destes processos está incluída na zona de desenvolvimento proximal, os prazos ótimos de aprendizagem, tanto para o conjunto das crianças como para cada um deles, determinam-se em cada idade pela zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY apud KRUG, 2002, p. 49).

Para Vygotsky, na visão de Krug, a zona de desenvolvimento proximal varia de acordo com cada sujeito. Mesmo estando em idade semelhante, os sujeitos terão zona de desenvolvimento proximal diferentes, daí a importância de se trabalhar em conjunto.

A compreensão da teoria de Vygotsky é importante para as escolas organizadas em Ciclos de Formação, na medida em que possibilita a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem do aluno na relação com sua própria cultura e em suas capacidades potencializadas.

Nesse sentido, destacamos atividades propostas por professores envolvendo duplas de alunos de níveis de conhecimentos diferenciados, possibilitando trocas de saberes nos agrupamentos, favorecendo o processo educativo da escola organizada em ciclos.

## **2 O Respeito às Fases de Desenvolvimento Humano nos Ciclos**

Analizamos os ciclos como eixo estruturador orientado nas fases de Desenvolvimento Humano, tendo como referência os estudos de Nedbajluk (2006) e Krug (2002).

Sob o ponto de vista pedagógico, os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano pretendem possibilitar a organização do tempo e espaço escolares, o respeito aos ritmos e processos de aprendizagens dos alunos, bem como, a eliminação da cultura da repetência instalada nas escolas.

Segundo Nedbajluk, um dos fatores que diferenciam a organização escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano de outras formas é a adoção do desenvolvimento humano como eixo estruturador e a ênfase nas características biopsicossociais dos alunos.

Nessa forma de organização, o currículo é estruturado com base nas diferentes fases de desenvolvimento humano, e visa a promoção da articulação entre as faixas etárias e características culturais, tendo por base as necessidades de cada aluno. Procura, ainda, organizar os conteúdos e metodologias adequadas do ponto de vista epistemológico de cada disciplina, na elaboração da Proposta Pedagógica como diretriz curricular para o trabalho dos diferentes sujeitos, alunos, professores, gestores e comunidade.

As atividades pedagógicas dirigidas aos alunos são construídas considerando suas estruturas mentais desenvolvidas e em processo de desenvolvimento (zonas de desenvolvimento na teoria vygotskyana), a fim de proporcionar a apreensão de conhecimentos e o desenvolvimento de competências essenciais para o seu contexto social.

Tendo como pressuposto que, em determinadas fases do desenvolvimento humano, para que o aluno seja capaz de dominar certos conhecimentos e competências, torna-se essencial que o aprimoramento de suas competências seja garantido na organização e na concretização das ações pedagógicas, considerando as características de cada aluno. Desse modo, pretende-se assegurar sua progressão de forma continuada. Para tanto, torna-se

necessário implementar mecanismos eficientes de avaliação processual, por meio do diagnóstico daquilo que o aluno já sabe e como desenvolve suas aprendizagens, a fim de planejar as intervenções pedagógicas adequadas a serem feitas por parte dos professores.

Nedbajluk (2006), inspirada em Vygotsky, afirma que as aprendizagens escolares são possíveis em determinadas fases, no entanto não ocorrem naturalmente. É necessário que haja intervenções pedagógicas pontuais, que demandam condições de cunho estrutural e pedagógico, desde a capacitação dos profissionais da educação, até a oferta de condições de trabalho e provimento de recursos físicos e humanos que facilitem a educação com base na diversidade.

Nesse entendimento, apesar dos alunos receberem estímulos iguais, chegarão a resultados diferentes. Em função disso, o desenvolvimento do currículo precisa ser diversificado, para atender as necessidades de cada aluno conforme sua cultura. A escola deve ser capacitada para oferecer diferentes tipos de intervenções, atendendo as particularidades pessoais no tocante as características de aprendizagem dos alunos, de forma diversificada do ponto de vista da metodologia, da carga horária, dos atendimentos especializados.

Para Nedbajluk (2006), a apreensão dos conhecimentos mínimos previstos para o Ensino Fundamental é importante nesse processo. Admite-se que na organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, a flexibilização desta forma de organização pode recair no conteúdo, e o aluno chegar no final do ciclo sem domínio das competências mínimas, necessárias para a compreensão e transformação da realidade e superação das desigualdades sociais. Existem equívocos de algumas organizações cicladas, ressaltarem apenas a flexibilização do tempo para a aprendizagem, não se detendo a uma proposta de avaliação e currículo que possa garantir ao aluno esse domínio.

Nesse sentido, é necessário que o professor garanta, no processo de intervenção pedagógica, a superação das possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos, com o compromisso de avaliar os resultados obtidos no final do processo.

Feitas essas considerações sobre as bases psicológicas do desenvolvimento humano, passamos a análise da proposta de ciclos recorrendo às contribuições de Lima citada por Krug, apoiada na Antropologia Cultural.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que além do reconhecimento do fator da idade na formação humana, a antropologia cultural contribui para o conhecimento da cultura dos alunos como intervenientes nas aprendizagens escolares.

Krug (2002), recorrendo às contribuições de Lima sobre a importância da formação cultural dos alunos para a escola, afirma:

O conhecimento cultural está na origem das reações que a pessoa apresenta e na interpretação que faz das informações que recebe. Ele está nas bases dos processos interacionais e nas formas de ação espontaneamente elaboradas ou assumidas pelo indivíduo em sua vida cotidiana. Poderíamos dizer que o conhecimento cultural é o acervo disponível ao sujeito para a elaboração de suas ações e pensamentos e para a construção de significados (KRUG, 2002, p. 33).

Como afirmado no item anterior percebemos a importância das questões referentes à elaboração de conhecimentos pelos alunos, postas à escola, pois as construções culturais que o aluno elabora no decorrer de sua vida são ricas de significados sóciohistóricoculturais e enriquecem as mediações sociais estabelecidas entre estes sujeitos nas instituições escolares.

Os instrumentos culturais que as crianças empregam em suas interações no seu cotidiano, em suas relações com o mundo fora da escola e a qualidade dessas relações são indicadores primordiais de desenvolvimento da criança. Nesse contexto, quando as crianças interagem em um universo externo rico de elementos instigadores de sua curiosidade, que despertam seu interesse e desencadeiam o acesso a motivadores de leitura e escrita, elas poderão apresentar mais facilidade na aprendizagem escolar. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor conheça o universo cultural e o desenvolvimento dos alunos para saber como interagir com eles e intervir quando julgar oportuno. Entretanto, as referências culturais dos alunos não podem ser interpretadas como impedimento às experiências a serem apreendidas com o conhecimento formal na escola. Devem servir como ponto de partida para a sua aprendizagem.

Assim, conhecer o contexto cultural dos alunos facilita na construção de atividades significativas a serem realizadas no seu processo formativo. Isto nos revela que, além das idades em que se encontram os alunos, a aprendizagem dos conhecimentos formais também é influenciada pela cultura formada na escola e que envolve suas ações e concepções de trabalho com os conhecimentos formais.

Nas escolas organizadas por Ciclos de Formação, não é só o fato de se reunir as crianças por idade que as faz aprender. O conhecimento formal é assimilado pelos sujeitos quando realizado mediante interações e intervenções significativas oportunizadas pelos professores.

Para compreendermos o porquê de se reunir os alunos por idade e não por nível de conhecimento, torna-se necessário contrapor essa forma com a da organização escolar seriada que se baseia na idéia de que os alunos aprendem com mais facilidade se estiverem reunidos conforme o grau de conhecimento já adquirido.

Desta forma, os procedimentos pedagógicos não devem ser separados dos objetivos traçados pela educação, tão pouco do regime da sociedade que os institui, Devem apoiar-se, porém, em princípios científicos relativos ao conhecimento do indivíduo e do meio em que se desenvolve.

Assim, torna-se essencial à escola reconhecer as necessidades primordiais da criança e promover, se necessário, mudanças de objetivos de seus comportamentos em cada idade e em situações diferentes. Para prevenir insucessos escolares, há necessidade de se conhecer os comportamentos predominantes da criança em cada etapa de desenvolvimento, seus interesses, bem como as prioridades adaptativas infantis.

Para Wallon, consultado por Krug, (2002), a sequência de idades equivale à integração progressiva de comportamentos. Desse modo, torna-se indispensável respeitar as etapas de desenvolvimento infantil, sem querer forçar comportamentos ainda não vivenciados pelas crianças e que ainda não correspondem às suas necessidades e competências no momento. Desse modo, quando não se buscam ações pedagógicas que trabalhem o interesse e necessidades do aluno, no momento da aprendizagem, as atividades tornam-se empobrecidas e distanciadas de sua realidade e deles próprios.

A autora assinala a respeito das contribuições de Wallon quanto à cognição:

O progresso intelectual da criança se faz em uma cumulação gradual de representações das coisas. A função simbólica é a que estabelece a ligação entre um gesto e um objeto, um ato ou uma situação. Isto é, a função simbólica constitui a possibilidade de se encontrar para um objeto sua representação e para sua representação, um sinal; quando a criança entra na escola, o conflito entre as palavras e as coisas pode ser acentuado, no que os conhecimentos escolares artificiais e desligados da realidade contribuem demasiadamente; existe uma ligação muito forte entre as operações intelectuais e as relações sociais que deve ser estimulada pela escola, tendo as vantagens de favorecer, ao mesmo tempo, a instrução da criança e o desenvolvimento de suas aptidões sociais (KRUG, 2002, p. 44).

Como podemos apreender, conforme as contribuições wallonianas, a escola organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano é estruturada de modo a respeitar a criança em suas fases de desenvolvimento e sua cultura garantindo a ela o pleno desenvolvimento de suas aptidões, possibilitando a aquisição de autonomia para proceder sua análise intelectual de forma independente. Para tanto, torna-se imprescindível conhecer como se processa o desenvolvimento humano, bem como todas as fases pelas quais as crianças passam e as manifestações delas decorrentes.

Pelo que vimos até aqui, a proposta das escolas organizadas em Ciclos de Formação, em específico a Escola para o Século XXI, tem como objetivo possibilitar a todas as crianças

e adolescentes o acesso ao conhecimento formal, considerando suas fases de crescimento e formação, sua situação social, o contexto cultural e sua concepção de conhecimento. Nesse sentido, a instituição escolar desempenha função inclusiva. Outro aspecto a ser ressaltado, é o de que, essa forma de organização a escola proporciona experiências vitais aos alunos, tendo em vista a transformação de sua percepção de mundo, mas com respeito às suas potencialidades.

### **CAPÍTULO III**

#### **OS CICLOS ESCOLARES E A INCLUSÃO EDUCACIONAL**

Neste capítulo, analisaremos o papel atribuído à escola como instância de inclusão educacional.

Conhecer um pouco da história da inclusão educacional no Brasil e no mundo é primordial para o nosso estudo, na medida em que o projeto de organização escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano apresenta-se como uma proposta inclusiva, por adotar como base os tempos de vida de cada aluno, seu desenvolvimento e sua cultura.

Para investigarmos com propriedade se a organização escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano implantada, no ano de 1998, no Município de Goiânia, constituiu-se como proposta para a inclusão Educacional, torna-se necessário um aprofundamento nos estudos sobre as políticas educacionais implantadas, no Brasil, que tratam da inclusão.

#### **1 Marcos Mundiais da Educação Inclusiva**

No ano de 1990, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Estavam presentes representantes de diversos países do mundo, nesse encontro, onde aprovou-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

No início da década de 1990, as estatísticas apontavam mais de 100 milhões de crianças e jovens sem acesso à escolarização básica nos países pobres e em desenvolvimento. Na conferência de Jomtien, foi revelado que 2% de uma população mundial com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, não recebia qualquer tipo de educação formal. Com base nessas e em outras evidências, as autoridades envolvidas na questão, perceberam a necessidade de se buscar alternativas de atendimentos aos alunos que não tinham acesso à escola com sucesso e nela não conseguiam permanecer.

Em 1994, em outro evento, a UNESCO reuniu vários representantes da educação de diferentes países, na cidade de Salamanca, na Espanha e promoveu a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, que resultou na Declaração

de Salamanca, reconhecida como um grande marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva.

Nessa Declaração, foi reafirmado o direito à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e foi proposta a adoção de linhas de ação em educação especial, em sua modalidade inclusiva. Tal documento teve como princípio norteador a idéia de que:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes à minoria lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizadas (KASSAR, 2007, p. 60).

Os grupos que defenderam essa proposta foram aqueles que acreditavam em uma concepção de inclusão total, ou seja, independentemente da necessidade especial apresentadas, o aluno teria o acesso à escola garantido.

Nesse sentido, o princípio da inclusão no contexto mundial, passa a ser defendido como uma proposta educacional denominada inclusão social, em que governo e sociedade buscariam a efetivação de oportunidades educacionais e de emprego para todos, cujas diferenças seriam respeitadas e haveria aceitação e reconhecimento político da diversidade em todas as suas dimensões.

Nessa perspectiva de sociedade aberta, a inclusão educacional passou a ser considerada importante para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Conforme esse ideário, o paradigma de inclusão passa a fazer parte de quase todas as ciências humanas.

## **2 Da Educação Especial à Inclusão Educacional: um pouco de história**

A partir de 1980, dentro do processo de abertura democrática do país, algumas iniciativas e movimentos tornaram-se relevantes para a área da educação especial, dentre eles, algumas reformas educacionais na educação básica que, em um movimento de revisão dos processos de organização, gestão e avaliação da escola pública, promoveram a criação dos ciclos escolares. Os ciclos escolares possibilitaram maior acesso dos alunos à escola e uma quebra parcial dos processos de homogeneização das turmas. Contribuíram, também, de certa forma, para reduzir o fluxo de alunos das classes comuns para as classes especiais.

Com a aprovação da Constituição Federal em 1988, o espaço da inclusão educacional foi ampliado por vários dispositivos constitucionais.

Em 1990, houve várias reformas de cunho estrutural e educacional, coordenadas pelos organismos internacionais, marcadas pelo discurso da Educação para Todos, desencadeando um crescimento no processo de municipalização do ensino fundamental e a concentração de 60% dos recursos orçamentários da educação para essa modalidade de ensino o que conseqüentemente fez expandir a oferta de vagas nas séries iniciais. Os ciclos escolares vieram nesta lógica, conter a repetência e dar oportunidades àqueles excluídos do contexto escolar (FERREIRA, 2006, p. 90-91).

Retomaremos um pouco da história da inclusão escolar no mundo, discutindo alguns marcos na perspectiva da realidade brasileira.

Segundo Mendes (2006), a história da educação especial teve seu princípio no século XVI, quando a medicina e a educação direcionaram um olhar para os indivíduos que apresentavam necessidades educacionais especiais, confrontando a crença da época, que propagava a impossibilidade de acesso dessas pessoas ao sistema educacional regular, por acreditarem que não eram capazes de aprender. Dessa forma, professores e médicos assumiram oferecer a educação formal, em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores desses alunos.

No entanto, essas experiências não passaram de cuidados custodiais. Como resposta a essas iniciativas, restou às pessoas deficientes o isolamento em asilos e manicômios. Essa etapa de segregação<sup>6</sup>, justificava-se, de um lado, pela convicção de que pessoas com deficiência precisavam de mais cuidados e proteção, de outro, essa medida representava uma forma de proteger a sociedade dos ditos anormais.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início à época do império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC e o Instituto dos Surdos Mudos em 1856, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é criado o Instituto Pestalozzi – 1926, instituição particular especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (BRASIL, 2007, p. 4).

No século XIX, iniciou-se o discurso da obrigatoriedade da escolarização em geral e de que a escola não poderia responder pela aprendizagem de todos os alunos, indistintamente. Uma solução encontrada foi a criação das classes especiais nas escolas regulares, para atender os alunos especiais. Desta forma, o acesso à educação dos alunos com necessidades

---

<sup>6</sup> Termo utilizado como isolamento, separação, oposto de integração, muito utilizado nos textos que trabalham a inclusão escolar.

educacionais especiais começa a ser conquistado, apesar da lentidão. Só após as duas guerras mundiais, o número de escolas para atender essa modalidade de educação, expandiu-se.

De acordo com Mendes (2006), após a segunda guerra mundial, meados do século XX, surge uma preocupação por parte da sociedade com a educação das crianças e jovens com deficiência, em consequência da montagem da indústria da reabilitação para atender aos mutilados da guerra.

Nos anos de 1950, surgiram as primeiras manifestações com vistas à garantia de seus direitos por parte dos deficientes que começaram a se organizar e a participar de debates que tratavam de seus problemas e diferenças. Esse movimento foi considerado uma grande conquista de espaço, não no sentido de acomodar-se ao modelo determinado pela sociedade, mas de reivindicação de maiores esclarecimentos sobre suas necessidades (FERREIRA, 2006, p. 90).

Até a década de 1970, os atendimentos educacionais em salas especiais eram destinados às crianças e jovens que não tiveram acesso à educação em tempo hábil e para aqueles que não conseguiam aprender. Esses atendimentos eram baseados na crença de que essa educação separada ajudaria as pessoas com deficiências ou dificuldades de aprendizagem em seu desenvolvimento, pois teriam mais facilidades para aprender em ambientes especializados.

Assim, a educação especial foi estabelecendo-se como um sistema paralelo ao educacional, até o surgimento das bases para uma proposta de unificação, norteadas por razões morais, lógicas, científicas, políticas, econômicas e legais, que trataremos a seguir.

Na década de 1960, surgiram, no mundo todo, movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, entre os quais os das pessoas com necessidades especiais. Esses grupos sensibilizaram e mobilizaram a sociedade em prol dos direitos dessas pessoas. Esses movimentos mostraram-se contrários à segregação escolar, por considerá-la intolerável diante da defesa dos direitos humanos defendidos no mundo todo. Era a luta pela integração que se tornou uma base moral, deduzindo-se que “todas as crianças com deficiências teriam direitos inalienáveis de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças” (MENDES, 2006, p. 388).

Para a autora, além dos argumentos em favor da integração além dos morais, foram estabelecidos outros argumentos chamados “fundamentos racionais das práticas integradoras”. Os que defendiam a integração pressupunham que seria benéfica para todos os alunos a convivência entre os considerados anormais com os normais. A oportunidade de se relacionarem constituiria uma experiência rica, pois levaria naturalmente à aceitação por parte

dos alunos considerados normais, da anormalidade do outro, das diferenças, potencialidades e limitações daqueles que apresentavam deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Outro argumento que ajudou a fundamentar as práticas integradoras baseou-se nos estudos empíricos, desenvolvidos nas academias. Muitas pesquisas científicas analisaram a natureza segregadora das salas de ensino especial nas instituições e residências, e como resultado constataram não só o fato desses alunos serem capazes de aprender, mas também alguns questionamentos sobre o que e como eles aprendem, para que aprendem e onde aprenderiam melhor.

Com o objetivo de impedir as discriminações e de garantir os direitos básicos desses sujeitos denominados “portadores de deficiências”, foram implementadas ações políticas, por diferentes grupos organizados que contribuíram para reforçar esse movimento de integração, ao mesmo tempo em que conseguiram sensibilizar profissionais e pais, para desempenhar um papel mais efetivo na luta em favor dos direitos das pessoas que apresentavam algum distúrbio.

Outro fator relevante para as mudanças nesses atendimentos, citado pela autora, se deu em virtude do alto custo dos programas segregados, em um contexto da crise mundial do petróleo, nas décadas de 1960 e 1970. Até essa época, o tipo de assistência paralela às pessoas com deficiências era mantido apenas nos países tidos como desenvolvidos. Nessa situação, a política de integração seria um fator positivo de economia para os cofres públicos.

O contexto histórico da década de 1960 indicava um avanço científico direcionado para a comprovação das potencialidades educacionais das pessoas considerados deficientes e pelo criticismo científico voltado aos atendimentos especiais existentes. Paralelamente, nessa época, ocorria o crescimento pela demanda de ensino especial em decorrência da clientela excluída das escolas comuns. Como consequência, em virtude das pressões exercidas pelos grupos representantes das pessoas com necessidades especiais, houve certo avanço no mercado de empregos dos profissionais especializados e a consolidação da área, colaborando para organização de política de grupos que começavam a lutar para a integração dos considerados deficientes. Além de todos esses fatores, o custo muito alto desses programas paralelos especializados que demandavam a segregação, forçavam a uma nova política de atendimento e educação aos alunos deficientes nas escolas regulares.

Nesse sentido, com o estabelecimento de novas bases legais sobre a obrigatoriedade escolar, exigindo do poder público a oferta de mais oportunidades educacionais às pessoas com deficiência, em vários países, expandiu-se o acesso à educação nas escolas convencionais, bem como instituiu-se a matrícula compulsória nas escolas comuns. Ao

mesmo tempo, estabeleceram-se as diretrizes a respeito da prestação de serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível. “Assim, estavam estabelecidas as bases para o surgimento da filosofia da normalização e integração, que se tornou ideologia mundialmente dominante basicamente a partir da década de 1970” (MENDES, 2006, p. 389).

Dispomos de alguns conhecimentos que são apreendidos a respeito da inclusão educacional e que merecem ser apontadas. Por definição, a pessoa deficiente é aquela que, por apresentar, em caráter permanente ou temporário, algum distúrbio de deficiência físico, sensorial, cognitivo, múltiplo, ou que evidencia condutas típicas, ou ainda de altas habilidades, exige políticas públicas que possibilitem a obtenção de recursos especializados para superar ou minimizar suas dificuldades.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos. É interpretada como um movimento de repercussão mundial, visando a promover ações políticas, sociais, culturais e pedagógicas em defesa do direito, acesso e permanência dos alunos na escola sem nenhum tipo de discriminação. Para tanto, as dificuldades enfrentadas nas instituições escolares denunciam realidades excludentes. Quando se busca debater acerca do papel da escola na superação da lógica excludente, para que todos esses alunos sejam assistidos com igualdade e eficiência em suas especificidades, percebemos a necessidade de mudanças na organização escolar.

### **3 Expectativas da Inclusão Educacional no Brasil**

Historicamente no Brasil, a escola se distinguiu pelo caráter elitista de educação como direito de uma minoria privilegiada, evidenciando uma exclusão legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir dos debates acerca do processo de democratização da educação, ficou mais evidente a dicotomização entre inclusão e exclusão escolar, na medida em que as instituições de ensino oficializam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos que não enquadram nos padrões homogeneizadores da escola. “Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar” (BRASIL, 2007, p. 4).

Em tempos passados, os atendimentos aos deficientes, em sua maioria tinham caráter caritativo, baseados no tratamento clínico terapêutico. Nesses tratamentos eram utilizados

testes psicométricos como base para os diagnósticos que definiam as práticas escolares a serem empregadas com os alunos com deficiência.

De acordo com os autores e documentos consultados até aqui, durante a década de 1950, havia uma carência de serviços de atendimento a esses deficientes, e pouco interesse por parte do poder público, para atendê-los resultando, daí, movimentos comunitários que culminaram com a expansão das redes de escolas especiais privadas filantrópicas. Esse fato manteve-se nas décadas seguintes.

Durante a década de 1970, o poder público começou se manifestar de forma mais eficaz em relação ao atendimento e a educação das pessoas deficientes, em decorrência da ampliação de vagas, em geral. Este fato possibilitou à população o acesso à escola e a criação de salas especiais, em escolas públicas, sob a responsabilidade dos sistemas estaduais, mas mostrou, também, com essa ampliação de vagas de forma desordenada, utilizando a aprovação em massa, como se produz o fracasso escolar.

Em 1970, foi criado pelo Ministério de Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, tendo como proposta a integração tanto dos deficientes quanto dos superdotados na escola regular (FERREIRA e FERREIRA, 2007).

A institucionalização da educação especial, no Brasil, teve início juntamente com o surgimento da hegemonia da filosofia da “normalização” no contexto mundial. Durante trinta anos, o que prevaleceu foi o princípio da integração escolar. A partir daí, meados década de 1990, começou-se a defender a educação inclusiva. O longo tempo dispendido para a instauração dessa política fez com que se fortalecesse o processo de exclusão, dentre outros, de alunos com problemas de aprendizagem da escola pública, na medida em que eram encaminhados para as classes especiais, na rede regular de ensino, sem respaldo material e humano adequados e suficientes.

Segundo Mendes (2007), apesar da proposta de integração escolar apresentar um modelo que prevê a inserção dos alunos especiais em classes comuns, incluindo o acompanhamento. Esta proposta não se efetivou plenamente no Brasil, visto que ainda hoje, predominam as classes especiais, nas escolas públicas, e as escolas especiais, privadas e filantrópicas. Apesar de constar nos documentos que esses alunos entrariam diretamente nas classes comuns, eles são introduzidos inicialmente nas classes especiais.

O entrave, nessa questão, não seria o atendimento a esses alunos especiais nessas instituições filantrópicas ou escolas especiais, mas é o estado brasileiro não se responsabilizar por esses atendimentos e não proporcioná-los com eficiência na escola ou em lugares

especializados. Levando em consideração determinada necessidade especial do aluno, a escola sem a complementação de um atendimento externo não seria o espaço ideal para o tratamento. A esse respeito, Mendes afirma que:

Estima-se que existam no país cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, para um contingente oficial de matrículas em torno de 500 mil alunos [...], considerando o conjunto de matrículas em todos os tipos de recursos disponíveis (desde escolas especiais até escolas e classes comuns). Portanto, a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se hoje fora de qualquer tipo de escola, o que configura muito mais uma exclusão generalizada da escola, a despeito da anterior retórica da integração e/ou da recente proposta de inclusão escolar (MENDES, 2007, p. 397).

A Constituição Federal de 1988 fundamentou-se na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Estabeleceu, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado. Definiu, no Artigo 206, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. No Artigo 208, a Constituição garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, “preferencialmente” na rede regular de ensino, e, desta forma, não radicaliza essa garantia, e até comunga a idéia do acolhimento desses alunos em outras instituições especializadas.

Mendes chama a atenção para esses atendimentos, afirmando que, mesmo que as pesquisas que tratam dessa temática apontem um avanço no número das matrículas desses alunos nas escolas regulares, isto não evidenciou êxito nas intervenções, considerando que:

- a) houve um aumento muito discreto na cobertura em relação à demanda em potencial;
- b) a maioria continua à margem de qualquer tipo de escola;
- c) os que conseguem acesso ainda estão majoritariamente em escolas especiais privadas filantrópicas, ou no máximo em classes especiais de escolas comuns;
- d) os dados oficiais são imprecisos porque os procedimentos de identificação de alunos adotados no censo escolar não são confiáveis, na medida em que não há no país diretrizes claras para a notificação, e muito menos para a classificação categorial;
- e) a alta proporção de alunos enquadrados na categoria “outros” parece indicar que a estatística foi inflacionada com alunos que não estavam antes sendo contabilizados, e que provavelmente já tinham acesso à escola, mesmo antes do anúncio oficial de políticas de inclusão escolar; sendo que esse alto contingente nessa categoria residual evidencia indefinição atual de quem é a população de alunos com necessidades educacionais especiais.
- f) O incremento percentual das matrículas de alunos com quadros de deficiências deve ser ponderado em razão do reduzido número de matrículas em 1996, e também pelo fato de a maioria se enquadrar na condição de deficiência mental, que é a condição cujo diagnóstico é bastante complicado na realidade brasileira (2006, p. 398).

Essa discussão nos levou a crer que, apesar do tema inclusão escolar ser pauta no país, tem avançado muito pouco. Segundo a autora, nos trabalhos científicos analisados que tratam

do caso, não foi possível avaliar o impacto dessa política educacional em nosso sistema. Estudos, a esse respeito, realizados no Brasil, evidenciaram a ausência de alguns aspectos básicos de garantia não apenas do acesso, mas também da permanência e do sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes regulares.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, outro marco considerável para a Educação Especial no país foi a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, através da Lei nº. 8069/1990. O referido estatuto reforça os dispositivos institucionais legais ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 2001, art. 55).

No Brasil a publicação da Política Nacional de Educação Especial em 1994, orientou o processo de integração instrucional e reforçou a política de acesso às classes comuns do ensino regular para os indivíduos que apresentavam capacidade de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas no ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos considerados normais (BRASIL, MEC, 2007, p. 6).

As leis brasileiras estabelecem que devem frequentar as escolas regulares aqueles alunos com necessidades especiais menos graves, ou seja, os que são capazes de acompanhar os demais colegas da turma. A Lei não estaria contradizendo o que é proposto na organização escolar por Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, que se baseia no agrupamento de alunos por idade e não por nível de conhecimento? Podemos afirmar que, o desenvolvimento humano não acontece ao mesmo tempo para cada pessoa. É preciso, pois, que se respeite o tempo necessário que cada indivíduo necessita para que ocorra a aprendizagem. Não podemos esquecer que estamos nos referindo aos alunos com necessidades educacionais especiais, os que hipoteticamente requerem maior tempo para aprender. Em relação àqueles que apresentam necessidades especiais severas, a escola deveria ser para eles um local que lhes proporcionasse não apenas a socialização, mas as condições para seu desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu Artigo 58, considera a educação especial como modalidade de educação escolar, que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para os alunos com necessidades especiais. Recomenda nos três parágrafos do referido artigo, serviços de apoio especializado na escola regular, em atendimento às peculiaridades da clientela de educação especial. Recomenda, também, atendimento educacional complementar em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A SME, em atendimento às demandas para a Educação Especial, propôs o redimensionamento da proposta pedagógica da RME, contemplando os atendimentos aos alunos com necessidades especiais. Essa Proposta baseou-se nos documentos: Declaração de Salamanca (1994); LDB (1996), capítulo V; Artigo 58 e 59; e o PNE do MEC (1998).

A referida Proposta mesmo que não tenha percorrido os trâmites legais, norteou a partir do ano 2000, as ações da RME de Goiânia no tocante a Educação Especial. Apresentou como metas a inserção parcial e gradativa dos alunos especiais nas escolas, redimensionando as parcerias entre a SME e outras instituições conveniadas que trabalhavam com a Educação Especial, promoção e formação continuada e em serviço dos profissionais da educação, pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) e outros em parceria com o MEC.

Essa formação, em parceria com o MEC, foi regulada pela Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para o acolhimento e o trato com a diversidade, que integrem em seus cursos conhecimentos sobre as especificidades em conteúdo e metodologia na educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2007, p. 6).

O Ministério de Educação e Cultura, em 2003, por meio da Secretaria de Educação Especial implantou o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”. Esse Programa teve como objetivo redimensionar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de sensibilização e formação de gestores e educadores nos diferentes municípios brasileiros como garantia do direito do acesso de todos à escolarização, a promoção das condições de acessibilidade e da organização do atendimento educacional especializado.

Em 2006, a SME de Goiânia acolheu esta ação promovida pelo MEC, que segundo relatos da coordenadora e formadora do CEFPE, tem sido positiva, pois contempla as ações previstas na Proposta para a Educação Especial da RME.

Cabe observar-se a implantação dessas reformas educacionais ocorridas no país, nos sistemas estaduais e municipais, estão sendo medidas, avaliadas e concretizadas. Os sujeitos não são identificados e nem é informado como está a situação educacional desse aluno.

Um outro entrave nas propostas políticas de inclusão escolar tem sido a padronização do processo, como se fosse possível desenvolver uma perspectiva nacional única, ou propor modelos para locais de diferentes contextos.

Segundo Mendes (2006), ao que parece, as ações da política do MEC interferem negativamente no processo de construção da inclusão escolar na realidade brasileira, considerando que:

- a) Transformaram o debate em embate, produzindo divisão no movimento histórico de luta pelo direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, quando deveria promover a integração entre as ações do poder público e da sociedade civil.
- b) Têm tentado impor uma concepção única de política de inclusão, que se quer é consensual, o que tem dificultado a compreensão por parte dos atores desse movimento e, conseqüentemente, tem aumentado a resistência à política de inclusão escolar que o sistema requer.
- c) Deslocaram o debate de seu cerne, que seria como melhorar a qualidade da educação brasileira para todos os alunos indistintamente, para centralizar na questão de onde os alunos com necessidades educacionais especiais deverão estudar.
- d) Priorizaram a opinião de juristas sobre qual é a melhor opção para a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais, desconsiderando a história e a opinião dos próprios portadores de deficiências, suas famílias, educadores, cientistas e prestadores de serviços.
- e) Têm escalado a educação especial como protagonista, ao invés de manter seu papel de coadjuvante colaboradora, numa reforma que deveria ser iniciativa da educação comum (2006, p. 400).

No Brasil, principalmente, no campo educacional, as mudanças estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, conseqüentemente não percorrem as escolas, quanto menos as salas de aula.

O futuro da inclusão escolar, em nosso país, depende da participação coletiva e da tomada de consciência por parte dos professores pesquisadores, políticos, familiares, enfim, todas as pessoas que lutam por uma educação de qualidade para todos.

Não se pode falar de inclusão escolar, sem mencionar o fator exclusão. Atualmente, no país, dispomos de grande quantidade de alunos excluídos no interior da escola, desacreditados por uma aprovação que não acontece de fato, protelando apenas por um tempo, o fracasso escolar, que vai se concretizar nas dificuldades encontradas no mundo do trabalho e na profissionalização.

Na tentativa de sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos das camadas populares, o governo vem implementando programas que visam as novas alternativas para a organização escolar. Entre essas, destacamos a progressão continuada, recuperação, reagrupamento, enturmação, aceleração, escolas em tempo integral, organização escolar em ciclos.

No entanto, é preciso salientar que encontrar soluções para a inclusão dos alunos na escola, implica em refletir sobre as situações geradoras do problema da exclusão vivenciadas pelos alunos, e rever os processos educacionais no campo da sociedade atual. Isso significa

compreender a escola como um espaço sociocultural, responsável pela abordagem pedagógica do conhecimento e da cultura em junção com o contexto social vigente.

A discussão sobre a inclusão educacional tem sido marcada por diversos preconceitos dos setores conservadores da sociedade, que acaba por confundir as pessoas e dificultar políticas educacionais voltadas para a garantia dos direitos dos alunos a uma educação de qualidade.

A Proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano surgiu no contexto da sociedade atual, como uma proposta inclusiva. Podemos colher, tanto nas ações previstas no desenvolvimento da proposta de Ciclos, como em seus objetivos e em sua justificativa, as intenções de se confrontar com os problemas enfrentados na escola no tocante à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, que demandam ações diferenciadas.

As ações previstas no Projeto Escola para o Século XXI, implantado nas escolas da RME de Goiânia, organizadas em ciclos, foram construídas com base no respeito à cultura dos sujeitos sociais a que pertencem os alunos e o seu meio. Essa proposta permite a esse aluno iniciar sua aprendizagem escolar com base nos conhecimentos adquiridos no seu cotidiano, possibilitando assim sua inclusão na escola. Isso se torna viável pelo fato de os alunos serem agrupados por idade e não por nível de conhecimento como é feito nas escolas organizadas em série.

A proposta dos ciclos implantada, em Goiânia, no ano de 1998, teve como meta inicial a garantia do acesso das crianças à escola, a erradicação do analfabetismo, a superação das elevadas taxas de evasão e repetência e a erradicação da defasagem idade-série, priorizando a qualidade do ensino oferecido. Essa meta foi marcante para a inclusão escolar dos alunos. Mesmo não obtendo resultados tão eficientes, as escolas da Rede passaram por um redimensionamento e adequações em âmbito estrutural e pedagógico como forma de atendimento à Proposta.

Diante do exposto, podemos considerar que a Proposta de Ciclos implantada na RME proporcionou a inclusão educacional e social dos seus alunos? Seríamos precipitados se antecipássemos essa informação. É necessário colher mais dados para embasarmos nossas observações, ouvir os principais agentes envolvidos na elaboração e implantação desse projeto, entre eles os professores e gestores das escolas que dele participam.

#### **4 A Inclusão Educacional e os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano**

Nos últimos anos, tem ocorrido, tanto nas propostas quanto nos discursos de políticas educacionais, no Brasil e no mundo, uma nítida ampliação das referências aos alunos com necessidades especiais.

Ao lançarmos nosso olhar às propostas atuais na área da educação inclusiva, que tem como princípio o acolhimento de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, ou outras, na escola, percebemos que, apesar dessas políticas apresentarem compromisso com os indivíduos considerados “diferentes”, demonstram uma preocupação com a política de resultados, tendo em vista os compromissos governamentais, no âmbito internacional, em que o Brasil precisa elevar seus índices de desenvolvimento escolar (FERREIRA e FERREIRA, 2007, p. 24).

Segundo esses autores, o Brasil ao aderir a Declaração de Salamanca, se compromete com a UNESCO e com o BM, a elevar os índices nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso à escola. Resultado desse acordo, em 1998, houve um incremento do acesso dos alunos considerados especiais na escola regular de aproximadamente 150% (BRASIL, 2002).

Nesse mesmo período, em 1998, as pesquisas educacionais revelaram que desses alunos que foram incluídos nas escolas regulares, a maioria vivia no interior das salas de aula, sem atendimento adequado, dependendo de seus familiares para obterem as condições necessárias de apoio à educação escolar.

Nesse contexto de valorização do acesso a educação foram criadas outras formas de organização da educação básica, como exemplo, os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano que adota, entre outros, o princípio de agrupar os alunos por idade e não por nível de conhecimento, rompendo com as séries estanques, bem como sugerindo outras formas de avanços como a promoção automática e a progressão continuada, implantadas em alguns estados brasileiros, dentre eles o Estado de São Paulo.

A proposta de organização escolar em ciclos faz parte dos movimentos de construção de propostas que visam à democratização do acesso à educação escolar a todos, valorizando o critério de inserção da criança em grupos com idade cronológica semelhante, com o objetivo de alterar a dinâmica da repetência.

Baptista (2004, p. 191), ao tratar da organização escolar em ciclos como meio de inclusão, traz em sua análise a discussão sobre algumas transformações associadas à educação especial contemporânea, dentre elas aponta a proposta de Ciclos, por considerá-la parte dos

movimentos de construção de opções que visam à democratização do acesso à educação e à flexibilização dos tempos de formação.

Segundo o autor, as propostas de reorganização curricular que se associam ao conceito de ciclos, aproximam-se da perspectiva inclusiva na educação especial pelo fato dessas mudanças incidirem sobre o ensino regular, reorganizando os tempos e os espaços de aprendizagem dos alunos.

A proposta de inclusão escolar, bem como, a dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, valoriza a permanência das crianças na escola em grupos que possuem idade cronológica semelhante, refletindo-se na educação como um todo.

Vale advertir, no entanto, sobre a dissociação existente entre o discurso e a prática, que tem gerado até muitas críticas quanto ao processo de inclusão e o dos Ciclos de Formação. De acordo com os críticos dessa temática, “vestir antigas ações com a roupagem nova de um discurso atualizado é uma evidente estratégia de resistência” (BAPTISTA, 2004, p. 192).

Defender-se nos discursos certas propostas como sendo as mais democráticas e capazes de fornecer a educação escolar a todos, enquanto na prática, elas não se concretizam, é uma das maneiras a que recorrem os movimentos de resistência, para preservar antigos hábitos de uma escola excludente que deixou suas marcas.

É preciso reconhecer que interagir com novas situações causa um certo desconforto. Por isso, torna-se necessário que as pessoas envolvidas no processo de aceitação das novas propostas, no caso a equipe escolar, faça parte da construção desta, rompendo com os estereótipos existentes em formação, que interferem negativamente em sua prática.

Baptista (apud Moll, 2004) assinala que, pensando pelo lado positivo, as resistências podem trazer à tona alguns pontos que ainda não estão claros nos projetos de organização escolar em ciclos. Ele acredita que a análise e a investigação desses processos de mudanças sejam necessárias para que se busquem novas alternativas de compreensão sobre o tema. Se nós nos assumirmos como produtores de resistências, poderemos, por meio da reflexão, descobrir o que há de repetição e de ponto de estagnação, do contrário essa descoberta não se viabilizará.

Para discutir a existência de conexões entre a educação inclusiva e os Ciclos de Formação, o autor propõe, em sua análise, alguns pontos de referência: a investigação, a formação de outros profissionais e as ações de assessoria oferecidas às equipes diretivas das redes de ensino que discutem e implementam mudanças na organização curricular.

O autor enfatiza a importância do papel da educação quanto ao atendimento destinado às crianças com necessidades educacionais especiais, independentemente do tipo e da intensidade dessas necessidades. Dá ênfase, também, à primazia atribuída ao ensino regular, como um espaço potencializado de atendimento educativo para esses alunos, partindo da compreensão de que esse espaço escolar pode ser pensado como um espaço de diversidade.

Na compreensão do autor, as discussões e problematizações que dizem respeito à escola, deveriam avançar em direção a contemplar maior flexibilidade curricular, em benefício de todos os alunos, principalmente daqueles que vivem em situações de desvantagem associadas às dificuldades de aprendizagem e/ ou às necessidades educacionais especiais. Nesse aspecto, a organização escolar em ciclos parece ser bastante fecunda.

Nessa discussão, Baptista (apud Moll, 2004), retoma sua pesquisa realizada em Bologna na Itália entre 1992 e 1996, porque a considera um ponto de referência para a discussão, no sentido de que a inclusão tem sido o eixo organizador do trabalho em educação especial naquele país. Além dessa experiência, o autor destaca sua familiarização com a proposta de ciclos implantada em Porto Alegre, em âmbito municipal, estabelecendo paralelos e discutindo as possíveis conexões entre as duas experiências. Essa busca de pontos de aproximação e de seus efeitos tem como objetivo ampliar a compreensão sobre o quanto uma proposta de reorganização curricular, pode ser considerada uma política inclusiva em educação. Essa discussão vem ao encontro de nosso objetivo de analisar a organização escolar em ciclos como meio de inclusão.

Segundo o autor, um aspecto relevante na organização escolar em Bologna é que as escolas são organizadas por seriação, mas apresentam uma configuração com evidentes pontos de coincidência com as propostas de ciclos divulgadas no Brasil. Essas semelhanças inserem-se em um plano amplo de análise que envolve a ênfase em uma pluralidade que continua sendo buscada.

Desta forma, o autor relata:

Quando analisamos os pressupostos gerais, torna-se evidente que há grandes sintonias entre uma proposta de reorganização curricular “ciclada”, como aquela do município de Porto Alegre, e a educação inclusiva. Essa afirmação é justificada em função das transformações associadas à organização do tempo para a aprendizagem, restringindo a repetência; ao oferecimento de apoios complementares aqueles presentes em sala de aula; à ampliação dos interlocutores privilegiados na interação entre professores e alunos, por meio da inserção de professores itinerantes que devem atuar em modo concomitante com o professor regente; além da ênfase no trabalho coletivo dos docentes. Tais dispositivos evidenciam que, assim como na discussão sobre a inclusão, os ciclos serão constituídos como uma proposta se a compreensão dos mesmos estiver inserida em uma lógica complexa, a qual exige grandes investimentos. Investimentos que começam pela questão dos recursos econômicos, passando pela necessidade de profissionalização e a habilidade de

trabalhar coletivamente, para chegar ao nível que considero mais desafiador: aquele da mudança de concepção sobre o que significa aprender e ensinar (BAPTISTA, 2004, p. 201).

Na estruturação e efetivação de propostas dessa natureza, são essenciais investimentos em recursos destinados à reestruturação física e pedagógica da escola, bem como, no investimento na transformação das concepções do ato de aprender e ensinar.

Há, porém um fato importante relatado pelo autor que diz respeito aos pontos críticos dessas propostas: as turmas de progressão continuada implantadas em Porto Alegre. Essas turmas foram criadas em caráter provisório, para dar suporte à implementação dos ciclos. Foram atendidos nessas turmas alunos com defasagem idade série, que precisavam necessariamente de um trabalho específico e no máximo, em dois anos, seriam integrados no Ciclo.

A implantação destas turmas não aconteceu como previsto na proposta inicial. Observou-se uma grande variabilidade quanto à interpretação e ao uso que as escolas faziam das turmas de progressão. Aquele que seria o espaço de aceleração da aprendizagem e inserção do aluno o mais cedo possível na etapa de ciclo que correspondesse a sua idade cronológica, tornou-se um espaço de estagnação, pelo fato de que nem sempre os professores assumiam a formação desses alunos. Dessa forma, o que torna frágil a proposta de ciclos, segundo Baptista, é a falta de sintonia entre os princípios gerais de um projeto e a garantia de que haja a sua revitalização e flexibilização por meio daqueles que vivenciam o cotidiano das escolas.

Em Goiânia, essas classes de progressão continuada foram denominadas de Classes de Aceleração de Aprendizagem e incorporadas ao Projeto Escola para o Século XXI.

As Classes de Aceleração de Aprendizagem também foram implantadas na Rede Municipal de Educação de Goiânia em 1998, como integrante da Proposta de Ciclos, essas classes atenderam, em caráter emergencial, os alunos com distorção idade série, e possibilitaram melhores condições para sanar suas dificuldades de aprendizagem.

Segundo o Relatório Programa Escola para o Século XXI Relatório – 1998/1999, de 2000, as Classes de Aceleração de Aprendizagem em Goiânia, trouxeram resultados positivos, tendo-se percebido nelas um resgate da autoestima dos alunos, e um crescimento no desenvolvimento cognitivo.

No entanto, o referido Relatório revela, conforme depoimentos de certos profissionais da educação, professores que resistiam em trabalhar com essas classes, justificando que os alunos eram indisciplinados, sem controle, com dificuldades e pouca aprendizagem.

Assim, a articulação entre as experiências de ciclos e as da educação inclusiva é marcada pela ampliação da oferta de atendimento educacional qualificado. No plano de gestão dessas políticas públicas, em um sentido amplo, percebemos coincidências que se referem à exigência de investimentos e construção de mecanismos capazes de promover o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo, a avaliação e a participação dos sujeitos, além da garantia de flexibilidade de ação que não deve comprometer a fidelidade aos princípios gerais que orientam o processo educativo.

Tratando da definição do campo da educação especial e de seus alunos, Ferreira (2006) afirma que essas políticas, implantadas em nome da educação inclusiva, possibilitaram o acesso dos alunos à escola, mas não garantiram sua permanência e nem o sucesso no desenvolvimento educacional.

Nesse sentido, é preciso alertar para as formas de inserção do aluno com necessidades educacionais especiais no espaço escolar. Promover o acesso não configura inclusão social. Em certos casos, o que se observa no interior da escola, são esses alunos sendo excluídos de diversas formas. Excluídos porque a escola não tem estrutura física ou pedagógica para recebê-los; excluídos quando esses alunos são introduzidos em salas de progressão continuada e aceleração de aprendizagem e ali permanecem por longo tempo sem conseguir aprender, excluídos também, quando chegam ao final dos ciclos sem ter aprendido a ler e escrever.

Levando em consideração os aspectos acima mencionados, não podemos ignorar o risco de as políticas educacionais para a educação inclusiva, implantadas no país, tornarem-se alvos de políticas neoliberais e representarem um foco de eliminação dos serviços de educação especial já instituído na sociedade, resultando cada vez mais a omissão do Estado em prestação de serviços, já garantidos em Lei a todos os alunos com deficiência, matriculados em salas regulares.

## **5 Inclusão Educacional**

Bites (2005), em trabalho realizado sobre a inclusão educacional, destaca que mesmo com a evidência das particularidades e possibilidades inerentes a cada cultura e da importância dos papéis sociais desenvolvidos pelos indivíduos em sociedade, surgem dificuldades quanto ao reconhecimento da diversidade entre os homens e a afirmação das diferenças. Nessa realidade de sociedade, percebemos um desencontro entre os movimentos que defendem a convivência democrática e o respeito à diversidade humana e aqueles que se

mostram favoráveis às idéias de homogeneização social, concepção ainda predominante na educação e que tem contribuído para a discriminação e exclusão social dos indivíduos.

Vale ressaltar, que correntes defensoras da concepção de homogeneização, delimitam o papel da escola, ignorando as diferenças entre as pessoas, o direito à igualdade na diversidade e a interação entre pessoas diferentes.

Tratando da inclusão educacional, Bites (2005), retoma as idéias de Oliveira (2000), cujos estudos têm como base a teoria sociocultural de Vigotsky, e afirma que a escola e o professor são agentes preponderantes na formação humana reconhecendo que a construção do indivíduo perpassa pelo social e que é fundamental no processo de construção da realidade humana. Assim, torna-se essencial, para o atendimento e aceitação das diferenças e para o desenvolvimento da política educacional de inclusão, o investimento na formação dos professores e na estrutura física das instituições de ensino.

Bites ressalta, em seu trabalho, que a publicação do relatório de Warnock, no ano de 1978, na Inglaterra, teve como um dos méritos apontar para a necessidade de se ofertar serviços diferenciados a cada indivíduo, conforme suas características pessoais, e demonstrar que a educação de alunos com necessidades especiais, na rede regular de ensino, implicará maiores investimentos, por parte dos governos, na educação e na oferta de serviços educacionais a estes alunos.

Estudiosos do assunto, consultados nesta pesquisa, referem-se a certos discursos que afirmam: a inclusão dos alunos nas escolas regulares representa a única e melhor solução para o aluno especial, a família e a sociedade. Segundo a autora, esta afirmação pode escamotear a realidade da educação no país, traçada por classes superlotadas, instalações das redes físicas precárias, investimentos e formação de professores ainda insuficientes. Todas essas características apresentadas tornam-se obstáculos para que a política de inclusão educacional se efetive. Elas fundamentam, também, as críticas e questionamentos à política de inclusão que se resumiria apenas em inserir os alunos nos contextos escolares existentes.

Laplane (2007), ao tornar implícitas as relações entre a inclusão no âmbito da educação formal e as outras instituições sociais, torna subjacente o quadro de tensões e contradições no qual a política inclusiva se insere, o que aumenta o risco de não se implementarem políticas eficazes. Ressalta, ainda, que voltar o olhar apenas para as políticas que defendem a inclusão de todos os alunos na escola regular, ignorando a existência das demais instituições de assistência com estruturas adequadas de atendimento, dá margem ao Estado em não se responsabilizar pelo oferecimento das condições mínimas para o atendimento dos alunos especiais nas escolas regulares. Para tanto, destaca-se necessidade da

participação de toda comunidade escolar e local, incluindo diretores, professores, pais e outros, em prol das mudanças de hábitos em relação à aceitação das pessoas com necessidades especiais e de sua educação.

Conforme o pensamento de alguns autores consultados por Bites, como Sasaki (1997), Mendes (2002), Fonseca (2003), Stainback e Stainback (1999), Mantoan (2003), e pesquisas realizadas sobre o tema, a idéia é a de que a inclusão educacional deve ser considerada como responsabilidade de toda a sociedade, não obrigação apenas de alguns profissionais da escola, mas de todos ali envolvidos.

Segundo a autora:

O mundo inclusivo é um mundo no qual todas as pessoas têm as mesmas oportunidades de ser agente participativo e de estar na sociedade de forma participativa, onde as relações entre o acesso às oportunidades e as características individuais sejam marcadas pela igualdade de valor entre as pessoas (BITES, 2005, p. 39).

Desta forma, não é o indivíduo com necessidades especiais que deve adaptar-se à sociedade e à escola, mas estas devem ser preparadas e equipadas para atender a essas pessoas e proporcionar-lhes uma educação com qualidade.

A pesquisadora ressalta que apesar da inclusão defender a normalidade das diferenças humanas, percebe-se que a escola tem reforçado a desigualdade dentro dela. Para evitar isso, deve-se cuidar para que o currículo escolar seja organizado de forma a não reforçar o insucesso dos alunos, mas promover a aprendizagem de todos.

Bites afirma que não basta colocar o aluno especial na escola regular para a inclusão ocorrer, mas dar condições necessárias para o aluno aprender independentemente de sua deficiência. A esse respeito a autora recorre a Fonseca (2002) que afirma:

Educação inclusiva significa assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independentemente da sua origem sócio-cultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas, para que desse modo, possam usufruir de serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros apoios complementares, e possam beneficiar-se igualmente da sua [inclusão] em classes etariamente adequadas perto da sua residência, com o objetivo de serem preparados para a vida futura, o mais independente e produtiva possível, como membros de pleno direito da sociedade (FONSECA apud BITES, 2005, p. 40).

Desta forma, a inclusão não deve ser segregadora, nem protetora do aluno especial, que precisa conviver com os demais, gozar os mesmos direitos e responsabilidades, desenvolver atividades desafiadoras de acordo com suas capacidades preservadas. Sendo assim, a diversidade deve ser ressaltada no cotidiano da escola, levando em conta que a

homogeneidade é inexistente dentro desta proposta, onde as ações são articuladas com cada aluno respeitando suas potencialidades.

Nesse sentido, o aluno com necessidades especiais deve ser assistido na comunidade a que pertence, freqüentar uma escola do bairro, sem precisar deslocar-se em busca de atendimento terapêutico e educacional, a fim de que a educação inclusiva apresente alguns benefícios para os alunos:

Em termos sociais (a sociedade é mais humana se for mais inclusiva). Em termos educativos (a escola inclusiva responde melhor às exigências dos seus clientes) e em termos econômicos (os recursos e equipamentos são distribuídos de forma mais sustentada e equitativa a toda a população), podendo garantir, por via de uma engenharia financeira mais adequada, melhor qualidade e mais abrangência social do sistema educativo (FONSECA apud BITES, 2005, p. 41).

De acordo com a pesquisadora, a inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em escolas comuns contribui para o desenvolvimento social e cognitivo de todos os que estudam na instituição educativa, beneficiando-os não só economicamente, como também, desmistificando algumas idéias e conceitos que muitas pessoas têm umas das outras, levando-os a admitir a diversidade como uma questão social.

Na visão dos autores consultados por Bites (2005), o convívio social é visto como essencial para o desenvolvimento desses alunos tidos como diferentes, ou não. Esse convívio, não se resume apenas na interação, mas em toda formação social e cognitiva dos alunos, exigindo, dos gestores educacionais, mais envolvimento e dedicação no provimento das condições necessárias para o desenvolvimento de todos estes.

Em atendimento ao que institui a “Educação para Todos”, os alunos com necessidades especiais devem participar de todo processo educativo. “Para tanto, há necessidade de que se adotem medidas de incremento à participação desses alunos e o oferecimento de recursos necessários com vista à exclusão zero” (BITES, 2005, p. 42).

Segundo Bites, para que uma proposta educacional tenha êxito, é necessário que se faça uma leitura da política educacional, que as escolas sejam adequadas para atendimentos a todos os alunos, que haja formação dos professores e demais profissionais, recursos indispensáveis à inclusão dos alunos com necessidades especiais e que os professores sejam envolvidos, como sujeitos, no processo educativo.

A autora chama a atenção para o cuidado com as medidas de improvisação e paliativas, que não consideram a realidade dos alunos e as condições de atendimento da escola. Essas medidas atendem, em parte, os pressupostos da educação na diversidade da

educação para todos, no entanto, podem não estar atendendo as exigências educativas dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A inclusão educacional, que leva ao sucesso, requer legitimidade e ações conjuntas de toda comunidade escolar e local, no sentido de rever as práticas e construir “um novo modo de pensar e agir, o que representa uma nova concepção de processo educativo”. A implantação de uma política educacional deve dar continuidade às propostas já existentes e que estão dando certo, obedecendo aos princípios de racionalidade, envolvendo parceiros, propondo ações planejadas nas diferentes instâncias, com acompanhamento e avaliação sistemática, com flexibilidade de mudanças e ajustes necessidades e condições dos alunos e da escola (BITES, 2005).

Para que uma proposta tenha êxito, torna-se necessário a participação de todos os envolvidos, para que não aconteça de cima para baixo. Os gestores educacionais precisam debater com a comunidade e traçarem planos e programas, que atendam a uma política de inclusão.

A proposta de inclusão educacional tem sido tratada no Brasil sob dois enfoques diferentes. No primeiro, temos a proposta de inclusão educacional parcial, que se apóia em serviços e todos os tipos de apoios especializados, reorganização dos currículos, adoção de novas metodologias, o segundo, é aquele que defende a inclusão escolar em sua dimensão ampla, como inclusão social total. Os que defendem a 2ª proposta de inclusão não consideram a necessidade dos serviços e apoios especializados e o *continuum* de serviços prestados por consultoria e técnicos especializados. Defendem a transformação das instituições escolares, mediante a modificação do currículo, propondo uma nova forma de organização através dos ciclos escolares e formação progressiva do aluno por meio de intervenções longitudinais, ao longo do curso, sem sua retenção, diferentemente do sistema seriado de educação mantido, até hoje, na maioria das redes.

Embora haja divergências entre esses grupos quanto à inclusão escolar do aluno com necessidades especiais na escola regular, ambos defendem que a demanda educacional deve levar em conta os conhecimentos transversais, desprendendo-se das barreiras dos currículos disciplinares, valorizando o conhecimento do aluno. Nesse sentido, defendem que o conhecimento acontece nas relações entre os sujeitos, em trocas de experiências, na perspectiva da transdisciplinaridade e da transversalidade, por meio das relações dos sujeitos com a natureza, com várias culturas, religiões e povos, bem como nas visões sociais e políticas no seio de um único povo e desse modo deve ser tratado (BITES, 2005, p. 44).

Os defensores da inclusão total justificam que a organização curricular por meio de disciplinas leva à fragmentação do conhecimento. Defendem a exclusão dos programas e da organização de currículos individualizados e/ou adaptados, na educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Não concordam que esses alunos sejam educados de forma especial, diferenciada dos demais com métodos de ensino para pessoas com deficiência. Alguns dos autores, consultados por Bites (2007), como Sasaki (1997), Mendes (2002), Fonseca (2003), Stainback e Stainback (1999), Mantoan (2003), não dão importância ao acompanhamento dos alunos com especialistas junto ao professor, criticam que procedimentos como esses levam ao comodismo ou limitações ao trabalho docente, apesar de reconhecerem a necessidade da utilização de alguns mecanismos para a promoção da educação de pessoas com necessidades especiais sensoriais, como cegos, surdos etc.

Com a finalidade de identificar os principais aspectos das propostas de inclusão educacional vigentes entre nós, Bites (2005) elaborou, com base nas idéias de Mendes (2002), o seguinte quadro que transcrevemos abaixo:

#### **Correntes de pensamento sobre a inclusão educacional**

Os inclusionistas	Os inclusionistas totais
<p>Para estes, a escola tem função importante, mas relativa na formação do aluno com necessidades especiais. Socializar não constitui um fim e sim um meio para que o aluno com Necessidades Educacionais Especiais alcance os objetivos de formação humana para a vida e/ou trabalho.</p> <p>As possibilidades de mudança da escola comum para atender a todos os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, especialmente os com distúrbios severos, são muito limitadas e relativas, sendo assim, torna-se indispensável a recorrência aos serviços de apoio e ao emprego de outros mecanismos que ajudem na efetivação da educação dessas pessoas e na inclusão educacional.</p> <p>Com esse entendimento, defende-se que a escola comum precisa contar com serviços específicos e continuados de apoio, conforme as necessidades do alunado, a fim de que possa atender a todos e ajudá-los a desenvolver suas potencialidades.</p> <p>A educação especial é coadjuvante no processo de educação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e sua função é a de favorecer a democratização do ensino já que promove a formação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.</p> <p>Esta é uma proposta que tem em vista a escola real.</p>	<p>A escola é o espaço primordial de socialização dos alunos, é capaz de modificar a maneira de pensar das pessoas, seus padrões de ação e assegura laços sociais satisfatórios à convivência humana entre diferentes, bem como a formação destes. Nessa abordagem, a socialização parece constituir a grande meta.</p> <p>Há uma crença na capacidade de mudanças e transformação da instituição educativa. Para os inclusionistas totais é possível “reinventar” e modificar a escola par atender todos os alunos com Necessidades Educacionais Especiais em toda a sua diversidade.</p> <p>O processo de ensino e aprendizagem deve acontecer com base nas redes de conhecimento e na perspectiva da complexidade.</p> <p>Na educação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola comum, o “continuum de serviços” e o apoio de especialistas à escola e aos professores são desnecessários e podem dificultar o processo de inclusão dos alunos e o trabalho dos professores.</p> <p>A educação especializada não tem espaço nessa realidade, pois implicaria processo de segregação do aluno diferente e daria legitimidade às ações escolares discriminatórias.</p> <p>Esta proposta tem em vista a escola ideal.</p>

Fonte: Bites, 2005, p. 45.

Como acabamos de ver, são duas as vertentes mais conhecidas sobre a inclusão educacional. A primeira que considera as limitações da escola comum para atendimento aos alunos considerados especiais e propõe a reestruturação da escola e dos currículos, adequação e a busca de parcerias entre as equipes escolares e profissionais especializados para educar o aluno com necessidades especiais. Outra vertente da inclusão total vê a escola comum, como um espaço privilegiado de socialização. A escola é vista, nessa vertente, como lugar único de resolução dos problemas sociais, pelas possíveis interações que traz e a possibilidade de transformação e acolhimento à diversidade humana.

Tanto uma visão como a outra demandam grandes investimentos para o desenvolvimento da inclusão educacional, que vão de equipamentos adequados e suficientes e principalmente, a formação dos profissionais da educação. Vale ressaltar que para os inclusionistas, o investimento na formação é específico para cada tipo de necessidade educacional, bem como os equipamentos da instituição educacional, que também devem ser específicos. Da mesma forma, devem ser oferecidos serviços de apoio especializados dentro e fora da escola.

#### Segundo Bites,

Embora, à primeira vista, a proposta dos representantes da inclusão total possa parecer como simples ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular, em muitos casos é isso que acontece, na prática, essa proposta, como a que é defendida pelos inclusionistas, demanda a reestruturação completa dos sistemas de ensino, como a implantação dos ciclos escolares e a conseqüente substituição do sistema de organização do currículo em disciplinas por sistemas de redes de conhecimento, uma mudança completa na educação formal, o que nas condições sócias atuais, de extremas desigualdades, parece corresponder mais a uma utopia (2005, p. 47).

Desta forma, analisando o perfil do aluno que adentra a escola pública, que na maioria das vezes, não conta com qualquer apoio, nem recurso próprio de atendimento às suas necessidades, defenderemos a proposta dos inclusionistas, que é preciso equipar e estruturar a escola, e conscientizar os profissionais da educação, para que realmente aconteça o desenvolvimento da política educacional de inclusão. Nesse aspecto, a proposta da organização da escola em ciclos parece promissora.

## CAPÍTULO IV

### CONCEPÇÕES E AÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DIANTE DOS CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO PROPOSTA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Concepções e ações dos profissionais da educação diante dos ciclos de formação e desenvolvimento humano como proposta de inclusão educacional, compõem esse capítulo. Para a sua realização, nos subsidiamos nos dados organizados com base nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, inseridos nas respostas dos entrevistados, confrontados à Proposta Projeto Escola para o Século XXI.

Este capítulo apresenta, inicialmente, as respostas das entrevistas<sup>7</sup>. Foram entrevistados sete profissionais da área da educação, sendo um professor na função de chefia e um apoio pedagógico que faziam parte da equipe centralizada da Secretaria Municipal de Educação em 1998, três coordenadores e dois professores que também atuavam nas escolas na época da implantação dos Ciclos.

Os nomes dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios como forma de preservar o anonimato das pessoas e o sigilo das informações obtidas. Os nomes foram assim indicados: Maria estava como apoio pedagógico na Sede da SME; Edna exercia função de chefia; Elvis, Carla e Elza estavam na função de coordenadores; Sandra e Olinda como professoras.

As respostas foram organizadas em dois grupos, assim distribuídos: o primeiro se referiu aos integrantes da equipe diretiva da SME, responsáveis pela implantação da proposta de ciclos nas escolas. Maria e Edna fizeram parte desse grupo. O segundo grupo foi constituído por professores que receberam a proposta, sendo três coordenadores, Elvis, Elza e Carla e duas professoras, Sandra e Olinda.

No segundo momento, analisaremos a concepção de ciclos no imaginário dos professores que atuam na escola confrontadas com a Proposta Projeto Escola para o Século XXI.

No terceiro momento, abordamos, em nossa análise, a relação estabelecida entre a SME e os sujeitos da escola.

As respostas às entrevistas trazem informações importantes a respeito dessa questão.

---

<sup>7</sup> Roteiro anexado no Apêndice I.

## 1 Respostas das Entrevistas

Na sequência apresentamos as respostas dadas pelos entrevistados.

Perguntados sobre a participação no Projeto Escola para o Século XXI e como tomaram conhecimento da implantação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano nas escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia, em 1998, obtivemos as seguintes respostas:

- Grupo que implantou a Proposta de ciclos

### Gestoras

#### Professora Maria

“Não cheguei a trabalhar em sala de aula uma vez que em função das minhas características, logo que entrei na Rede fui convidada pra trabalhar na sede da SME. Eu participei apenas como apoio indireto desta equipe que estava responsável pela elaboração da Proposta em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Eu conhecia bem o grupo responsável pela elaboração, tive oportunidade de ver as versões iniciais desse documento e sei que, inclusive, ele surge, dentro de um contexto inicial, de fazer um projeto para classe de aceleração de aprendizagem e em função da promulgação da LDB. O grupo resolveu, então, não desenvolvê-lo, somente para as classes de aceleração, mas ser uma proposta mais abrangente, que viesse reestruturar todo ensino e, nesse caso, resolveram fazer em ciclos de formação. É preciso dizer também que, além da proposta de Belo Horizonte (Escola Plural) e de Brasília (Escola Candango), MEC, em 1997, surgiria com a organização em ciclos. A própria LDB abria essa possibilidade dizendo que o ensino poderia ser organizado em séries, períodos ou em ciclos. Portanto, a oportunidade estava aberta legalmente.”

Uma outra gestora assim se manifesta:

#### Professora Edna

“Fazia parte da equipe que implantou os ciclos em Goiânia, a princípio após ouvirmos a respeito do que viria a ser a proposta de ciclos, organizamos uma equipe com representantes da Sede da SME e alguns segmentos das escolas e universidades. Desta forma resolvemos fazer um mapeamento para saber como estava à realidade da Rede, após, decidimos implantar as Classes de Aceleração de Aprendizagem em caráter temporário para acabar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos no tocante a distorção idade série. Essas classes trouxeram resultados satisfatórios, grande

parte desses alunos conseguiram superar suas dificuldades e adentrarem aos ciclos. A proposta de ciclos chegou à escola por meio dessa equipe inicial, com textos informativos, seminários com a participação das Universidades e pelas UREs.”

Observamos nas respostas das professoras Maria e Edna, que ocupavam função de gestoras, domínio do conteúdo e conhecimento da Proposta, pois se tratava de profissionais que ajudaram a planejar e acompanhar a implantação dos ciclos nas escolas.

- Grupo que recebeu a Proposta de ciclos

## Coordenadores

### Professor Elvis

“Eu fazia parte da coordenação pedagógica da escola. Por meio de material impresso a respeito do assunto e algumas reuniões na escola, direcionadas pela Unidade Regional, em que nos informaram a respeito da proposta.”

### Professora Elza

“Em 1995 comecei como coordenadora, em 2000, eu prestei novo concurso, quando comecei como professora regente da Rede. No começo eu participei como coordenadora pedagógica, tinha prestado o concurso e assumi essa função. No começo, com muita dificuldade, pois, não deram recurso, nem nos chamaram para dar mais esclarecimentos. Como nunca tinha sido coordenadora pedagógica, eu tive muitas dificuldades no início. Com o tempo, com a ajuda dos colegas, bem depois, começaram os cursos, fomos conseguindo cumprir nossa missão.”

### Professora Carla

“Eu participei como coordenadora, o concurso era para coordenação, assim, já entrei na Rede como coordenadora. Olha, foi só quando eu cheguei à escola, após o concurso, quando li a LDB. Foi lá na escola que eu fiquei sabendo pelos colegas, pela diretora e a outra coordenadora que me explicou como o sistema era organizado, para mim foi diferente, porque eu estava trabalhando somente em seriação, então foi difícil, daí eu fui lendo, professoras foram falando como era, elas também, não sabiam muito bem como era a proposta.”

Apesar do professor Elvis relatar que recebeu material impresso e informações advindas da Unidade Regional de Educação, parece não ter sido suficiente para sanar as dúvidas surgidas no momento da implantação. Três dos coordenadores entrevistados,

demonstraram não compreender na época da implantação dos ciclos os princípios da proposta, não orientando assim, a sua equipe de professores.

## Professores

### Professora Sandra

“Eu tenho de regência de sala de aula aproximadamente 20 anos, porque sou professora da Rede Estadual também, fiquei em sala de aula na Rede Municipal 8 anos. Nesse período eu estava como professora na E. M Batista onde eu atuava nas séries iniciais na Educação Fundamental. A E. M Batista não fazia parte do grupo de escolas em que foi implantado o Projeto Escola para o Século XXI, nós só fomos ter conhecimento da Proposta em 98 quando houve a expansão para todas as os primeiros Ciclos da RME.”

### Professora Olinda

“Eu fiquei sabendo quando estava fazendo os projetos, quando estava elaborando os projetos. Quando estava em estudo, a gente participou com as informações da escola pela coordenadora pedagógica. Recebi com entusiasmo, pelo motivo que ela dá mais condições de aproveitamento do ser humano no total nas criatividades, nas formas de desenvolvimento da criança, e pela valorização do ser humano.”

Observamos na fala da professora Sandra, que a equipe da escola onde atuava como professora teve conhecimento da proposta de ciclos, no momento de sua implantação, em 1998.

A professora Olinda manifestou aceitação à proposta, mas não percebemos sustentação teórica em seu relato e sim muita dificuldade de expressar suas idéias.

A respeito de como foi a ação e reação diante dessa nova proposta e do modo como receberam e trabalharam os ciclos escolares, os sujeitos entrevistados relataram:

- Grupo que implantou a proposta de ciclos

## Gestoras

### Professora Maria

“Eu creio que como todos os educadores, no primeiro instante, a gente sentiu um impacto porque era um projeto novo um paradigma novo, um tanto desconhecido para nós, embora a gente conhecesse o ciclo de alfabetização. Todos nós nos perguntávamos se essa nova proposta viria, de fato, contribuir para que o ensino fundamental tivesse melhores resultados no município.”

### Professora Edna

“O que ficou a desejar foi às dificuldades com a implantação no que diz respeito aos aspectos físicos e estruturais. A escola em ciclos exigia uma nova forma de organização, tanto nos que diz respeito à quantidade de alunos por agrupamento, quanto ao tamanho das salas, estrutura. Ficou também a desejar as dificuldades dos professores quanto a formação e aceitação da proposta de ciclos. As escolas podiam optar ou não pela adesão aos ciclos. Posteriormente todas aderiram aos ciclos por completo. Mas a estrutura física e a formação continuada para os professores não atenderam.”

Observamos, no depoimento da professora Maria, apreensão e insegurança quanto ao sucesso da implantação dos ciclos nas escolas da RME.

A professora Edna apontou várias dificuldades. Segundo ela, a proposta de ciclos exigia mudanças na escola, relacionadas aos aspectos físicos e estruturais, que na realidade não ocorreram. Queixou-se do tamanho das salas de aula e da quantidade de alunos por sala. Relatou que as dificuldades quanto ao entendimento da proposta pela equipe escolar, se deram pela pouca e ineficiente orientação e capacitação, que deveria atingir a demanda da Rede, o que a professora pensa não ter atingido.

- Grupo que recebeu a Proposta de ciclos

### Coordenadores

#### Professor Elvis

“Assim como todo coletivo da escola, ficamos muito assustados e indecisos e, conseqüentemente, inseguros, porque era uma proposta muito diferente da que a gente trabalhava, que era muito tradicional. A reação de todo coletivo da escola foi querer saber, querer entender e ficar inseguro, sem saber se seria uma coisa melhor ou se seria pior. Tanto que três, quatro anos depois, cinco ainda, se pensava, se perguntava: será que foi bom, será que não. Então a reação foi mesmo de insegurança. As ações foram, realmente, de ler a proposta e procurar interpretar, pra ver o que iria dar certo.”

#### Professora Elza

“Para falar a verdade, quando eu entrei na Rede, como eu estava vindo de escola particular e, na escola particular, já trabalhávamos esta questão do construtivismo já estudávamos muito Piaget, Vygotsky, particularmente, não tive tanta dificuldade porque eu tinha bastante experiência, mas eu percebia que os professores da Rede tinham muita dificuldade. Isto, porque implantaram o sistema de ciclo muito rápido, tudo de uma vez e os professores ficaram

perdidos, sem saber em como trabalhar e a falta de informação, também, acho que foi muita na época.”

#### Professora Carla

“Achei muito diferente, porque estávamos acostumados com outro sistema de avaliação quantitativa. Com a mudança para a qualitativa, foi uma novidade, só que os professores não estavam seguros, porque às vezes eles paravam de dar conteúdos pensando que não precisava trabalhar os conteúdos formais. Trabalhavam apenas os projetos e ainda não sabiam como construir projetos. A orientação que eles tiveram e os cursos eram poucos. Não tiveram embasamento maior antes da implantação do ciclo. Os professores pensavam que trabalhar com projeto, era pegar e seguir sem dar conteúdo, então, foi muito difícil na época da implantação, tanto pra mim, quanto para a equipe da escola.”

O professor Elvis atuava como coordenador pedagógico na época da implantação. Sua função seria a de coordenar as propostas pedagógicas da escola, juntamente com os professores. Este docente relatou que insegurança e indecisão, eram os sentimentos que conseguia compartilhar com sua equipe.

A professora Elza, que também trabalhava como coordenadora pedagógica, apesar de relatar conhecer as concepções norteadoras da proposta de ciclos implantada na Rede em 1998, relatou que a equipe por ela coordenada parecia perdida, sem orientação a ser seguida. Queixou-se também da falta de informações, que pareciam não chegar até a escola.

A professora Carla relatou que teve muitas dificuldades no início da implantação dos ciclos, principalmente, no que diz respeito ao sistema de avaliação, que passou de quantitativa para qualitativa. Segundo ela faltava a compreensão da importância de se avaliar o aluno, observando aspectos diferenciados da avaliação quantitativa, utilizada anteriormente na proposta seriada. Relatou que os professores por não saber como trabalhar com a proposta ciclada, abandonavam os conteúdos das disciplinas básicas e trabalhavam projetos fragmentados, sem contextualização.

#### Professores

##### Professora Sandra

“No primeiro momento, ficamos muito inseguros, primeiro, porque quebrava um pouco a nossa segurança, tirando os meninos daquela habitual organização por série. Quando começou a trabalhar com a organização das crianças por idade, isso gerou insegurança não só em mim, mais isto era muito notório em todo o grupo, também nós não tínhamos ainda, a convicção do motivo pelo qual estávamos trabalhando

a partir das faixas etárias e não pelo nível de conhecimento das crianças. Nós não tínhamos convicção ainda porque isto era importante e como se daria. Esses primeiros momentos foram de muita insegurança.”

#### Professora Olinda

“Eu recebi com entusiasmo, pelo motivo que ela dá mais condições de aproveitamento do ser humano no total nas criatividades, nas formas de desenvolvimento da criança, e pela valorização do ser humano.”

A professora Sandra pontuou que os ciclos quebraram inicialmente com o que estava acomodado na seriação. Percebeu que um dos fatores que trouxe insegurança à equipe foi o não entendimento da justificativa para os agrupamentos por idade. A equipe parecia não compreender a importância do respeito às fases de desenvolvimento humano.

A professora Olinda relatou que recebeu a proposta com entusiasmo, porque compreendia que essa forma de organização escolar valorizava o sujeito por completo.

Em relação às mudanças ocorridas na escola com a implantação dos ciclos obtivemos as seguintes respostas:

- Grupo que implantou a Proposta de ciclos

#### Gestoras

##### Professora Maria

“Escola é uma estrutura complexa. Ela não modifica de uma vez, de um instante para o outro. Então a escola fez, inicialmente, uma fusão. Ela compreendeu o ciclo quase como um novo agrupamento de série e não percebeu a essência da organização em ciclos, que é respeitar o período maior para cada uma dessas etapas. Então, a escola passou a chamar de ciclo I, as séries iniciais, mas, internamente, as tratava, ainda, como as séries de alfabetização ou primeiras e a segunda série. Ela demorou muito a perceber que os princípios que fundamentam a organização em ciclos, diz muito mais respeito ao processo natural de desenvolvimento e não a uma seriação e uma divisão estanque de conhecimento, dados em série.”

##### Professora Edna

“A proposta em ciclos trouxe uma nova forma de organização da escola. Os alunos foram agrupados por idade, e não mais por nível de conhecimento como era no sistema de seriação. Isto considerando a fase de desenvolvimento humano. Outro fato importante é que os alunos que tinham maiores dificuldades tiveram um maior tempo para aprender sem ser reprovado, a reprovação foi abolida, o aluno poderia ser retido apenas no final de cada ciclo, mas mesmo assim ele

era avaliado pela equipe escolar e não mais por apenas um professor.”

A professora Maria relatou que as mudanças não ocorreram de imediato, apesar de os alunos serem agrupados por idade, Suspeitava que este tipo de organização não estava internalizado pelos professores, continuavam chamando os agrupamentos de antiga 1ª série, 2ª série e assim por diante.

A professora Edna analisou as concepções dos ciclos, falou da avaliação, dos agrupamentos e da abolição da aprovação.

- Grupo que recebeu a Proposta de ciclos

## Coordenadores

### Professor Elvis

“Não mudou muita coisa, porque as pessoas começaram a falar. O que é ciclo I? Há! ciclo I então é alfabetização? E a primeira série e a segunda série? A gente não conseguia se desvincular muito do conceito do seriado. E aí, a gente perguntava para a professora: Que sala você vai assumir esse ano? É no ciclo I, aquela que era a segunda série, aquela que era a terceira série? Então, não é de dia para outro que a gente muda uma concepção, porque foi, praticamente, uma mudança de paradigma. Então, no início, foi se apegar a proposta anterior que era da seriação e mudar a partir daí.”

### Professora Elza

“De positivo, foi que hoje nós temos muitos cursos de capacitação que ajudou bastante na questão da metodologia, da prática em sala de aula. Nós temos visto uma mudança muito significativa nesse aspecto: os professores estão mais estimulados. No começo da implantação foi difícil, porque os cursos eram soltos, não era uma direcionada, era uma proposta solta, ficou muito a desejar. Eu não senti tanto em termos de aprendizagem, percebi de negativo a questão da aprendizagem, essa progressão automática não funciona, porque quando o aluno é reenturmado, ele acaba sendo excluído em outra sala, a partir do momento que ele faz tarefas diferenciadas dos outros, ele também está sofrendo uma forma de exclusão, então eu não acredito, acho que essa progressão automática não funciona.”

### Professora Carla

“Na questão de alunos, por exemplo, tivemos uma experiência na escola: o aluno chegou com onze anos, do interior e com onze anos ele deveria estar na turma E. Esse menino nunca tinha freqüentado uma sala de aula, não sabia como pegar no lápis. Então a dificuldade foi muito grande para ele. Penso que esse aluno estava ao mesmo tempo sendo incluído e excluído. Quando trabalhava suas dificuldades de modo

diferenciado ele estava sendo incluído, mas quando não respeitava sua fase de adaptação e contato inicial com a escola era excluído. Ao mesmo tempo que o professor atendia uma sala com alunos da idade dele, ao mesmo tempo, atendia as diferenças. Assim, não está respeitando a criança quando está passando por cima dessa fase de adaptação. Assim, os próprios professores tiveram dificuldades de como trabalhar esse aluno, na verdade ele chegava ali, não estava sabendo como trabalhar ele, não tinha aquele tempo e esse tempo que tinha, como o professor fazia com 38 alunos na sala de aula com essas diferenças todas. Não foi muito fácil não.”

Para o professor Elvis não houve mudanças, inicialmente. Os professores e equipe escolar pareciam não conseguir romper de imediato com as antigas práticas. Ao que nos parece, a seriação ficou, ou ainda está internalizada nos educadores.

Para a professora Elza a criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação contribuiu para compreender melhor a proposta de ciclos. Os cursos de formação continuada foram positivos para o aprimoramento da prática dos professores. Relatou que, nos primeiros anos, esses cursos de formação formações eram soltos, sem contextualização teórica e pareciam não atender às necessidades dos professores. Após um tempo, porém, esses cursos, começaram a contemplar a realidade da escola. A docente avaliou, como negativa, a forma trabalhada nos ciclos, quando reenturmam os alunos. Segundo a professora Elza, esses alunos acabam sendo excluídos em outras salas.

A prof<sup>a</sup>. Carla ressaltou que as mudanças dizem respeito aos agrupamentos por idade. Encontrou dificuldades em compreender a justificativa de se colocar um aluno que nunca frequentou uma escola regular em uma mesma sala onde os colegas já dominavam a leitura e a escrita. Segundo ela, essa forma de organização dificultou a aprendizagem dele e dos outros. Ela pontuou que, de um lado, tem a Lei que ampara o direito de todos de frequentar a escola sem discriminação de toda natureza. De outro lado pondera acerca dos fatores que contribuem para dificultar o trabalho do professor. Dentre eles, destaca o tempo, a quantidade de alunos por sala e a estrutura física da escola para atender os alunos que necessitam de atendimento especial.

## Professores

### Prof<sup>a</sup>. Sandra

“No primeiro ano na escola em que estava participando em 99, no primeiro momento, as mudanças ocasionadas foram poucas. Nós não percebíamos muitas mudanças, até porque, pensávamos, ainda, numa concepção de seriação. No segundo semestre de

99, a partir de encontros que foram feitos pelo Centro de Formação, pela equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação, foi se passando, os objetivos e como se organiza a escola a partir dos tempos da vida. As concepções de infância começaram a serem clareadas. Isto ficou mais tranqüilo. No entanto, o ano de 1999 foi de insegurança e incertezas.”

A professora Sandra, também, nos relatou que, inicialmente, as mudanças foram poucas. Ainda estava presente, na prática dos professores, a concepção de seriação. Após alguns cursos de formação oferecidos pela equipe do CEFPE, foram-se internalizando os novos conceitos orientadores da organização escolar por Ciclos.

Quanto aos maiores desafios enfrentados pelos entrevistados na escola no desenvolvimento desta nova forma de organização escolar, obtivemos as seguintes respostas:

- Grupo que implantou a Proposta de ciclos

#### Gestora

##### Professora Edna

“O maior desafio foi trabalhar com os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais, organizar de que forma trabalharíamos diante das condições que as escolas dispunham no momento. Mesmo com algumas mudanças dadas à escola necessitávamos de várias adequações que a proposta de ciclos exigia. Outro desafio seria a mudança da prática do professor. Mudar a concepção de seriação para ciclos não aconteceu tão rápido, assim, e as formações ocorridas na época não conseguiram atingir o professorado.”

Segundo relato da professora Edna, o maior desafio, para ela, foi em relação a inclusão educacional na Rede. Existia a necessidade de organizar a escola para receber os alunos com necessidades especiais e os que necessitavam de atendimentos educacionais especializados. A escola precisava ser reestruturada em todos os aspectos. Outra dificuldade foi com a concepção seriada presente na prática dos professores.

- Grupo que recebeu a Proposta de ciclos

#### Coordenadores

##### Professor Elvis

“O primeiro desafio realmente foi a mudança da mentalidade, o outro desafio, diz respeito à proposta que gerou muitos

conflitos, tanto em termos de idéias, como as outras pessoas do grupo, foi a possibilidade de não haver a repetência. Não poderia haver a repetência. O aluno tinha que passar e aí a gente começava a pensar, poxa, mas se ele não passa e se não pode ficar, então, ele passa sem saber. Se ele passa sem saber, então pode ser uma proposta que não vai funcionar.”

#### Professora Elza

“O desafio é justamente esse. A gente conseguir uma forma de fazer com que esses alunos que chegam à escola com uma defasagem muito grande de aprendizagem possam alcançar os objetivos propostos, de maneira adequada e satisfatória. Esse é o maior desafio que encontramos, porque temos apoio apenas de um lado. Às vezes nós temos crianças que têm deficiências que nós não damos conta de resolver e o que acontece é que nós encaminhamos para o CMAI, este demora muito a chamar, porque a demanda é muito grande e esse problema acaba virando uma bola de neve e a criança é a maior prejudicada.”

Para o professor Elvis, o maior desafio foi lidar com a questão da reprovação, não conseguia assimilar que um aluno avançaria para outra etapa escolar sem ter aprendido. Não acreditava que os ciclos fossem dar certo, em função disto.

Para a professora Elza, seu maior desafio naqueles anos iniciais, foi fazer com que os alunos conseguissem aprender. Segundo ela, faltou e falta apoio necessário para o atendimento adequado aos alunos especiais.

#### Professores

##### Professora Olinda

“Olha... é a falta de conhecimento de todo pessoal envolvido na educação dentro da escola, porque as vezes você quer ter uma liberdade de tempo para se trabalhar com os alunos e não tem. Uma coisa fere a outra. maiores dificuldades foram estas, do coordenador pedagógico não entender os objetivos das atividades propostas.”

Segundo a prof<sup>a</sup>. Olinda, o maior desafio foi lidar com os profissionais que não tinham conhecimento da proposta de ciclos. Demonstrou dificuldades em trabalhar com a coordenadora da escola em que estava lotada na época da implantação.

Perguntados como analisam a política de inclusão social e educacional, defendida constitucionalmente e na LDB 9394/96 mediante a reorganização do sistema de ensino municipal, os sujeitos entrevistados responderam:

- Grupo que implantou a Proposta de ciclos

## Gestoras

### Professora Maria

“Esse paradigma da inclusão surge, na última década, como uma proposta, ao meu ver, uma posição que tem fundamentação teórica baseada em algumas primícias, em algumas questões: a conferência de Jomtien da Tailândia em 1989 ou 1990, que defende a escola como educação para todos, chamou-se inclusive como Conferência Mundial de Educação para Todos. Se é para todos, fica implícito que é uma inclusão de todos. Segundo ponto, acho, que convergiu para desenvolver os paradigmas da inclusão, foi a carta de Salamanca relativa à inclusão das pessoas com necessidades especiais. Essa carta teve qualidade nos programas defendidos pelo MEC. Falando na inclusão no respeito à diversidade. Finalmente, a Constituição de 88 também determina a universalização do ensino fundamental, é importante dizer, inclusive àqueles que não tiveram oportunidade. Ela universaliza, incluindo até aqueles que não tiveram oportunidade. Afirma e confirma o princípio da inclusão. Penso que quando a Secretaria de Educação de Governo adota uma proposta pedagógica, com o eixo baseado na inclusão, ela está coerente com o movimento sócio histórico que caminha na direção a incluir todos.”

### Professora Edna

“O ciclo foi a primeira proposta de inclusão acontecida na RME. Ela veio para romper com a seriação, dando maior tempo e oportunidade para o aluno aprender independente de sua dificuldade. É evidente que aluno com dificuldades severas requer um acompanhamento diferenciado e a escola da época e mesmo a de agora, ainda, não apresenta essas especificidades. O ciclo trouxe modos diferentes de se trabalhar com os alunos, mas os que apresentavam necessidades especiais não encontravam na escola apoio e assistência adequada. As salas de APE funcionaram por algum tempo, mas logo acabaram e esses alunos que não aprendiam ficavam soltos e continuando não aprendendo.”

Percebemos, no relato da professora Maria, consistência na fundamentação teórica no que refere a inclusão na Rede. Pontuou alguns marcos mundiais na educação inclusiva. Relatou que a proposta de ciclos implantada na Rede Municipal de Goiânia configurou-se como uma proposta inclusiva, desde que acolheu todos os alunos.

A professora Edna relatou ser o ciclo a primeira proposta de inclusão educacional, vista na Rede de Educação de Goiânia. Para essa professora, as escolas não estavam

estruturadas para realizar alguns atendimentos e os alunos que não conseguiam aprender ficavam soltos na escola.

- Grupo que recebeu a Proposta de ciclos

#### Coordenadores

##### Professor Elvis

“Essa política dá toda possibilidade, realmente, se reorganizar o sistema pra que este seja um sistema de inclusão. Hoje, a gente sabe disso. Há possibilidade mediante essa reorganização. A gente percebe que, de fato, ela possibilitou a prática da inclusão educacional, especificamente, no qual a gente trabalha e que, hoje, está mais próximo do que está na Constituição, do que está na Diretrizes e Bases.”

##### Professora Elza

“Eu acho que nós temos que dar maior suporte às escolas no aspecto físico, porque muitas vezes nós recebemos alunos cadeirantes e a escola não tem estrutura física adequada para receber esse aluno e, também, na questão da aprendizagem conseguir psicólogos, psicopedagogos para atenderem esses alunos, porque nós temos, por exemplo na nossa região, dois psicopedagogos para atender toda região da Unidade Regional Amanhecer, que é a maior, que atende muitas escolas. Então fica difícil, precisamos de mais profissionais especializados para darmos conta de atender. procurar trabalhar a comunidade procurar trabalhar a comunidade das regiões para que a aprendizagem aconteça e, também, porque nós temos que ter a família como parceiros.”

##### Professora Carla

“Olha, a política de inclusão foi uma das primeiras coisas que aprendi quando eu fiz o concurso: eu li e só me detive nessa inclusão, porque eu queria saber o que era essa inclusão porque é muito bonito na lei, é muito bonito a gente falar na inclusão, é muito bonito a gente receber nas escolas, é uma questão até humanitária receber essas crianças, mas a dificuldade que a gente tem para trabalhar com ela é muita. Assim, não somos preparados e não temos psicopedagogos em todas as escolas, as escolas estão começando a ser readaptadas. Essa política de inclusão, na verdade, foi uma política de exclusão, porque, eu estava ali com 38 ou 40 meninos em sala e uma inclusão igual, eu tive experiência, a dificuldade para trabalhar com aquele aluno é muito grande. Para você atender só ele, em detrimento dos outros, ou outros em detrimento dele. Acredito que é mais uma política de exclusão na escola. A inclusão, na verdade, não acontece na escola. Essa inclusão,

na verdade, de estar recebendo os alunos porque a lei está determinando, que tem que pegar os alunos com inclusão, com todas deficiências, o estatuto da criança e do adolescente ta aí, mas até hoje a gente ainda não tem toda essa estrutura pra receber os alunos com inclusão na escola. Se eu recebo um aluno cego na minha sala de aula eu não sei como trabalhar com esse aluno porque eu não tenho conhecimento eu não tenho quem me ajude eu tenho quase 35 ou 38 alunos na sala e mais esse menino com a deficiência, eu não tenho ainda como trabalhar esse menino. Então eu acho que ainda há dificuldade. Ainda tem muito que trabalhar, na verdade, para essa inclusão acontecer na Rede. Eu penso que ainda não aconteceu.”

O professor Elvis reconheceu que as políticas educacionais de inclusão implantadas, no país, atualmente, têm possibilitado às escolas trabalharem com essa proposta inclusiva.

A professora Elza queixou-se das dificuldades em se trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas escolas da RME de Goiânia. visto que as escolas não possuem estrutura física necessária para o atendimento desses alunos. Defendeu a necessidade da participação da família e comunidade na escola para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A professora Carla pontuou que a legislação garante o direito do aluno com necessidades especiais frequentar a escola regular, mas ao mesmo tempo não garante a qualidade desses atendimentos. Colocou as dificuldades que a escola enfrenta quando recebe um aluno especial e não consegue trabalhar com ele. Expôs várias dificuldades como a falta de preparo dos professores, estrutura física das escolas, tamanho das salas de aula, quantidade de alunos. Segundo a docente, existem poucos especialistas nos Centros Municipais de Inclusão (CMAI) e, às vezes, o atendimento aos alunos encaminhados a esses Centros parece ficar a desejar. Diante disso, a prof<sup>ª</sup>. Carla avalia que a inclusão, ainda, não ocorreu na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

## Professores

### Prof<sup>ª</sup>. Sandra

“Se pegarmos, tanto o Projeto da Escola para o Século XXI, como a Resolução 214 que baseou a reformulação do Projeto da Escola para o Século XXI, estruturada nos princípios da proposta e calcada na Formação e Desenvolvimento Humano, percebemos o princípio de que todos os sujeitos têm capacidade de aprender, desde que seja respeitado os seus ritmos os seus tempos, desde que seja dado a ele, a metodologia necessária para que esse aprendizado aconteça. Eu acredito que essa proposta é a que melhor atende hoje a este requisito, esse direito de todos os

cidadãos terem acesso ao conhecimento, portanto, na minha concepção, a escola de ciclos, quando organiza os sujeitos, a partir de sua faixa etária, ela propicia a eles a oportunidade de aprender, independente de já terem frequentado, ou não, a escola. A possibilidade de estarem em um ambiente formador, vai propiciar a ele, acesso ao conhecimento.”

#### Prof<sup>a</sup>. Olinda

“Realmente, se os conteúdos fossem bem trabalhados, se a formação atingisse os professores e os funcionários, se as escolas estivessem estruturadas para atender com qualidade os alunos poderíamos ter melhores resultados no que se refere a inclusão. Acredito que a inclusão, ainda, não ocorreu na Rede.”

A prof<sup>a</sup>. Sandra demonstrou reconhecer a fundamentação teórica do Projeto Escola para o Século XXI. Ressaltou os princípios norteadores da proposta como o respeito ao desenvolvimento humano. Ficou evidente que, na avaliação da professora Sandra, os ciclos são a proposta que melhor atende as necessidades dos alunos.

Em sua fala, a prof<sup>a</sup>. Olinda demonstrou insatisfação com a proposta Escola para o Século XXI, devido às dificuldades quanto aos aspectos físico, estrutural das escolas e da formação dos professores para os atendimentos aos alunos especiais.

Indagados se consideram que a inclusão educacional ocorreu nos primeiros anos de implantação dos ciclos em Goiânia e como analisam a inclusão, hoje, nas escolas da rede os entrevistados afirmaram:

- Grupo que implantou a Proposta de ciclos

#### Gestores

##### Professora Maria

“Creio que na época, quando surgiu o Projeto Escola para o Século XXI, como foi denominada a organização em ciclos, a inclusão não surge como um movimento de inclusão. A palavra inclusão não aparece na proposta. Aparece como o acesso. Fica garantido o acesso de todos na escola, mas ainda não é a inclusão, que seria mais aprofundada nos anos seguintes, nas gestões seguintes, uma vez que a proposta de inclusão, defendida em todas as universidades, em todos os meios educacionais, amadurece depois. Então, não é que tenha havido uma inclusão maior, imediatamente após implantação está havendo agora, na medida em que há mais respeito a diversidade, é que há mais respeito às dificuldades. Agora os alunos não são mais tratados como sendo distúrbios de aprendizagens. Todos sabem que há diferença nesse processo, nesse ritmo de vida e, principalmente, porque foi feito, a partir de programas do governo federal e a partir dos próprios

programas do município de Goiânia, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido ela é uma proposta inclusiva.”

**Profª. Edna**

“A inclusão não só não ocorreu na Rede como demorou perceber os entraves dessa proposta. A formação continuada não atendeu e ainda não atende essa modalidade de educação inclusiva, hoje o Ministério de Educação e Cultura (MEC), oferece propostas que têm orientado e possibilitado aos alunos especiais melhores condições para aprender, ele nos dá autonomia para planejarmos nossas propostas e ações dentro da nossa realidade, as formações oferecidas pelo MEC são positivas e contemplam em parte nossas necessidades. Acredito que essa gestão teve um grande avanço nas políticas educacionais de inclusão, o CMAI é uma prova disso. Atendemos vários alunos que chegam das escolas da nossa Rede encaminhados pelas UREs, fazemos atendimento de diagnóstico, algumas intervenções e encaminhamentos para outras instâncias de instituições da saúde. Procuramos atender a todos os alunos encaminhados ao CMAI e acreditamos que a inclusão educacional na Rede tem avançado nesse aspecto, o que falta é mais formação continuada voltada para a inclusão educacional.”

Segundo a professora Maria, a proposta de inclusão não foi mencionada no Projeto Escola para o Século XXI. Ficou garantido o acesso dos alunos à escola, mas não configurando a sua inclusão. A docente relatou que a Proposta de inclusão tem avançado na Rede, atualmente, na medida em que existe mais respeito à diversidade.

Já a professora Edna avaliou que a inclusão não ocorreu na Rede no momento da implantação dos ciclos e relatou, justamente, o contrário de relatos dos professores entrevistados no que se refere ao atendimento do CMAI. Segundo a professora Edna, esse Centro trouxe para a Rede um avanço no tocante as propostas de inclusão educacional. Considerou positivo os cursos oferecidos pelo MEC e se queixou da formação oferecida pelo CEFPE, dizendo que, até o momento, ainda, não atendeu à demanda da Rede em relação a inclusão.

- Grupo que recebeu a Proposta de ciclos

**Coordenadores**

**Professor Elvis**

“Eu considero que a inclusão está ocorrendo na Rede, porque falar que ela ocorreu, seria até desconsiderar todas possibilidades de inclusão que nós temos ainda. Por exemplo, o entendimento que nós tínhamos de inclusão, era voltado apenas

para as pessoas chamadas deficientes que, posteriormente, foram chamadas de pessoas com necessidades educacionais especiais, pela própria legislação. Hoje a gente percebe que a inclusão não é [apenas] para o deficiente, entendemos que inclusão é uma educação para diversidade, na qual todo e qualquer aluno, como diz a legislação, tem direito à escola, de permanecer na escola e que esta escola tenha um ensino de qualidade. Hoje, trabalhamos a inclusão perpassando todos os níveis de ensino voltado para uma educação, para a diversidade, todo o aluno tem que ter acesso à qualidade na educação.”

#### **Professora Elza**

“Não, eu acho que a questão da inclusão não atendeu, as necessidades dos alunos, porque eu acho que uma questão não só da Rede, é uma questão cultural mesmo. É por isso eu falei o trabalho com comunidade, que as escolas deveriam fazer no sentido de trazer a comunidade pra dentro da escola, para que ela sinta a responsabilidade. Os pais hoje não têm mais tempo, as escolas de tempo integral estão lotadas porque os pais preferem que os filhos fiquem o dia todo. Então é uma questão cultural, é uma questão muito mais ampla. E pouco tempo para gente estar falando sobre inclusão, mais na realidade eu acho que ela não aconteceu de maneira satisfatória, precisamos de mais profissionais na Rede, mais assistentes sociais, mais psicólogos, mais psicopedagogos.”

#### **Professora Carla**

“A inclusão, na verdade, não aconteceu na escola. Receber os alunos porque a lei determina não quer dizer que está incluindo, pegar os alunos com todas as deficiências, o estatuto da criança e do adolescente tá aí, mas até hoje a gente ainda não tem toda essa estrutura pra receber os alunos com inclusão na escola. Se eu recebo um aluno cego na minha sala de aula eu não sei como trabalhar com esse aluno porque eu não tenho conhecimento eu não tenho quem me ajude eu tenho quase 35 ou 38 alunos na sala e mais esse menino com a deficiência, eu não tenho ainda como trabalhar esse menino. Então eu acho que ainda há dificuldade. Ainda tem muito que trabalhar, na verdade, para essa inclusão acontecer na Rede. Eu penso que ainda não aconteceu.”

Para o professor Elvis a inclusão está ocorrendo na Rede. As concepções estão sendo transformadas e novos conceitos estão sendo construídos.

A professora Elza avaliou que a proposta de inclusão parece não ter atendido à necessidade da Rede. Ressaltou a importância da participação da comunidade e família na escola. Queixou-se da falta de profissionais de formação adequada para atender os alunos especiais.

A professora Carla afirmou que a escola, apenas, cumpre o que a Lei determina em relação ao acesso dos alunos. Segundo ela, as dificuldades maiores acontecem por falta de estrutura nas escolas, para prestar esses atendimentos.

## Professores

### Prof<sup>a</sup>. Sandra

“Se nós pegarmos e pensarmos na perspectiva de inclusão social das crianças, essa sim, de fato aconteceu. Com a ampliação das vagas e a expansão das escolas públicas, de modo geral, você tem aí as crianças que antes não tinha acesso à escola e hoje está inserida na escola. Na perspectivas das crianças com necessidades educacionais especiais, nós estamos caminhando pra dizer que somos uma Rede totalmente. Hoje, todas as nossas escolas estão recebendo aluno. Nenhuma escola recusa a matrícula de alunos, seja ele um aluno regular ou um aluno com necessidades educativas especiais. O que acontece é que nós temos hoje um melhor apoio: se eu recebo lá na escola uma criança com alguma deficiência ou com alguma debilidade mental ou motora, eu tenho o respaldo a orientação que antes eu não tinha. Quem pode me dar esse respaldo são os Centros Municipais de Apoio à Inclusão, que têm sido esse orientador. É claro que esses Centros não suprem as demandas da Rede Municipal de Educação, eles atendem, nos respaldam da seguinte forma: dando atendimento especializado ao que está além do papel da escola e, também, auxiliando o professor na compreensão daquele sujeito com necessidades educativas especiais. Isto é um avanço. Isto faz da Rede um diferencial. E acho que um outro avanço é a inserção do interprete de Libras na sala de aula, quando da existência de um aluno com deficiência auditiva. Isto é um avanço considerável que nós não pensávamos há 7, 8 anos atrás. Então, hoje eu considero que a inserção desse profissional no ano de 2009, temos também a inserção do cuidador, que é um outro profissional que entra para auxiliar as crianças com múltiplas deficiências, dentro da rede regular. Então, são aspectos que vão melhorando as políticas de inclusão. Caminhando da forma que estamos caminhando, eu considero que hoje nós podemos dizer que estamos, sim, caminhando pra ser uma Rede totalmente inclusiva.”

### Prof<sup>a</sup>. Olinda

“Realmente se os conteúdos fossem bem trabalhados, se a formação atingisse os professores e os funcionários, se as escolas estivessem estruturadas para atender com qualidade os alunos poderíamos ter melhores resultados no que se refere a inclusão. Acredito que a inclusão ainda não ocorreu na Rede.”

A professora Sandra relatou que, analisando pelos aspectos da ampliação de vagas, possibilitando o acesso dos alunos a escola, pode-se dizer que os Ciclos incluíram. Portanto, quando analisou os aspectos de inclusão dos alunos com necessidades especiais, reconhece que a Rede, ainda, tem um caminho a percorrer. Segundo a docente, não se pode afirmar ser a Rede inclusiva. Pontuou entretanto alguns avanços no tocante a inclusão nesse ano de 2009:

A introdução na sala de aula de alguns profissionais nesse ano de 2009, tais como o intérprete de Libras e o professor cuidador, introduzido para auxiliar as crianças com múltiplas deficiências.

A professora Olinda, pontuou, novamente, que a falta de estrutura física nas escolas e da formação dos professores impediram a concretização da proposta de inclusão, na RME de Goiânia.

## **2 Os Ciclos no Imaginário dos Professores que Atuam na Escola Confrontados com o Projeto Escola para o Século XXI**

Nesse momento analisaremos as concepções dos ciclos de formação e desenvolvimento humano, presentes no imaginário dos professores, que atuam na escola. Para tanto, buscaremos referências, no Projeto Escola para o Século XXI, como também nos dados obtidos nas entrevistas.

Observamos alguns indícios nas respostas das entrevistas que nos deram opções para análise.

Na questão que tratamos a respeito da participação da equipe escolar, na implantação dos ciclos de formação, observamos nas respostas das gestoras que fizeram parte da equipe que implantou a proposta na Rede, conhecimento da proposta de criação dos ciclos e domínio de conteúdo, mas ao mesmo tempo mostraram-se inseguras quando supõem que a proposta poderia não dar certo **“... e nós nos perguntávamos se essa nova proposta viria de fato contribuir para que o ensino fundamental tivesse melhores resultados no município”** (Prof<sup>a</sup>. Maria).

Observamos, ainda, a contraposição entre a fala dos gestores com a dos coordenadores e professores da escola. Segundo as gestoras Maria e Edna, os professores receberam orientações advindas de vários segmentos: **“textos informativos, seminários com a participação das Universidades e pelas UREs”**.

Já a equipe que recebeu a proposta, os coordenadores da escola e professores, responderam que as informações e orientações sobre a proposta dos ciclos não foram suficientes, ouvimos algumas expressões no relato dos coordenadores que demonstraram esse descontentamento, citado p. 92 - 95 da pesquisa.

Observamos, na página 50 deste trabalho, a finalidade principal das ações da Proposta Escola para o Século XXI. Como podemos observar, o trabalho coletivo envolvendo a equipe

escolar e a comunidade, é um dos paradigmas a serem traçados para alicerçar o ensino em ciclos.

Encontramos na Proposta Político-Pedagógica delineada no Projeto Escola Para o Século XXI alguns objetivos que asseguravam aos professores formação e acompanhamento nas novas formas de organizar a escola, conforme relatado na página 55 desta pesquisa.

Ao que nos parece, diante das respostas oferecidas pelos coordenadores e professores, essas ações envolvendo formação, qualificação, valorização, conscientização e busca de alternativas pedagógicas não atingiram as suas necessidades, no momento da implantação dos ciclos de formação.

A Proposta Político-Pedagógica “Escola para o Século XXI” mostra o detalhamento das ações previstas, inicialmente, para a implantação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Ao retomarmos a página 52 desta pesquisa, verificamos que, quanto aos aspectos pedagógicos, deveria ser realizada a capacitação e acompanhamento aos professores da rede, no entanto, os entrevistados nos mostraram outras evidências.

Segundo os depoimentos dos sujeitos entrevistados, o processo de repensar os ciclos foi desenvolvido conforme a Proposta Escola para o Século XXI, com a participação de eminentes educadores de outros Estados, das universidades locais e dos próprios profissionais da educação da RME. Portanto, foi implantada de cima para baixo sem o envolvimento da escola e seus profissionais, como analisam vários autores consultados, entre os quais: Mendes (2007), Baptista (2004), Bites (2005), Freitas (2003), Arroyo (1999).

Em oposição às falas apresentadas anteriormente, o Relatório (2000) citado no capítulo I desta pesquisa, apresenta uma análise de avaliação coletiva, com o objetivo de acompanhar o processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento, que segundo seus autores não se prendeu apenas aos resultados. Este Relatório apresenta uma análise bastante positiva acerca do desenvolvimento e análise, parece não condizer com as respostas dadas pelos docentes. Segundo estes profissionais, a participação dos professores não ocorreu como estava previsto na proposta.

Na questão em que tratamos das mudanças ocorridas na escola com a implantação dos ciclos, observamos reciprocidade nas respostas dos entrevistados: a maioria percebeu dificuldades em relação ao conhecimento dos princípios que norteavam a proposta de ciclos pela equipe da escola.

Como já foi mencionado, anteriormente, internamente, a escola continuou trabalhando a seriação. Os sujeitos que deveriam implantar a proposta no cotidiano educacional não

conseguiram romper, tão rapidamente, com a seriação. Ela, ainda, ficou presente nas referências e ações que sustentam a prática dos professores.

A professora Elza mencionou a questão da reenturmação dos alunos como uma atividade negativa. A reenturmação dos alunos faz parte da proposta de ciclos. É uma atividade em que o aluno pode ser retirado de seu agrupamento original e ser reenturmado em outra turma antecedente a sua, por tempo determinado, para serem trabalhadas suas dificuldades. Após este trabalho o aluno é, novamente, introduzido no seu agrupamento original.

Quando a prof<sup>ª</sup>. Carla analisa as mudanças ocorridas na escola com a implantação, mencionou dificuldades que dizem respeito ao aspecto pedagógico. Por suas ponderações, podemos inferir que ela não compreendia como se estruturava a proposta norteadora da organização escolar em ciclos, no respeito ao desenvolvimento dos alunos.

O Projeto Escola para o Século XXI dispõe a respeito dessas mudanças previstas para a escola com implantação dos ciclos, como é relatado nas páginas 51 e 52 desta pesquisa. Entretanto, como podemos inferir, pela análise das falas dos sujeitos entrevistados, algumas dessas mudanças demoraram a ser efetivadas na escola e internalizadas pela equipe escolar.

A Proposta Curricular para o Ensino Fundamental de RME de Goiânia, contida na Proposta Político-Pedagógica “Escola para o Século XXI”, previa uma reformulação curricular com base no desenvolvimento integral do aluno, rompendo com a concepção autoritária independente do contexto onde o processo educativo acontece; não perdendo de vista os conhecimentos científicos articulados aos conteúdos escolares. Isto significa romper com o modelo estanque, buscando a interdisciplinaridade entre as disciplinas por meio de conteúdos coerentes e significativos. Previa também nessa reestruturação curricular a integração aos conteúdos escolares de temas de interesse social como:

“o aprendizado e a vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e da sexualidade e o respeito à diversidade cultural, entre outras questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo” (GOIÂNIA, SME, 1998, p. 35).

Essa citação retirada da proposta é uma das poucas que lembra que o processo educativo trata de crianças adolescentes e jovens, sujeitos as emoções, amor e ódio e as pulsões da sexualidade, portanto, a formação dos professores dever-se-ia aprofundar-se nestas áreas do desenvolvimento humano que já fazem parte, há tempos, do acervo cultural e científico da humanidade.

Conforme já citado no capítulo I, desta pesquisa, notamos que o Relatório (2002) nos aponta que a organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano pressupõe o respeito às dimensões biossociais do processo cognitivo dos alunos, rompendo com a concepção de aquisição de conteúdos pré-estabelecidos e fragmentados. Menciona também, que a proposta evidenciava um caráter de educação inclusiva, pois tinha como meta uma educação que respeitasse as diferenças, a diversidade cultural dos alunos e oferecesse a todos maiores oportunidades de aprender e permanecer na escola.

Em oposição a fala da professora Carla que relatou a forma fragmentada como foram trabalhados em sua escola os conteúdos e os projetos, observamos que o documento em análise, o Projeto Escola para o Século XXI, adota uma concepção de aluno como mentor do processo de aprendizagem e não apenas mero reprodutor. Este é um dos princípios defendidos pelos autores consultados nesse trabalho, como; Baptista (2004), Krug (2002), Freitas (2003), Arroyo (1999) e os diversos documentos internacionais e nacionais propugnadas da inclusão educacional. A Proposta previa alteração dos instrumentos e procedimentos de avaliação, com o objetivo de reduzir os mecanismos intra-escolares determinantes do insucesso e da exclusão. Para tanto, investiram na Formação dos profissionais da Rede, por meio de cursos, encontros e seminários que poderiam possibilitar a consolidação dos novos paradigmas educacionais e a proficiência profissional, necessários à concretização da proposta, conforme analisamos nos capítulos anteriores.

A organização do trabalho coletivo, conforme descrito, era voltada para os princípios que valorizam, ao mesmo tempo, o saber científico e o lúdico. Desta forma, o trabalho pedagógico seria introduzido por meio de projetos temáticos, fortalecendo, sistematizando e avaliando o Projeto Político – Pedagógico da escola, com a participação da equipe escolar e da comunidade local. Essa era a proposta pedagógica que as escolas deveriam seguir, mas pelo que se pode inferir da análise das falas dos entrevistados estes princípios ficaram apenas no papel, conforme analisa Mendes (2007), Ferreira e Ferreira (2007), Baptista (2004), entre outros.

Outros aspectos analisados foram os referentes aos maiores desafios enfrentados pelos entrevistados, na escola, no desenvolvimento desta nova forma de organização escolar.

Foram relatados alguns desafios relacionados à inclusão educacional na Rede. Os idealizadores do projeto insistiram que a escola necessitava de adequações, que nem sempre foram realizadas. Foram evidenciadas várias vezes no relato dos entrevistados a concepção seriada na prática dos professores, questões levantadas por Baptista (2004), na análise que faz dos ciclos escolares em Porto Alegre.

A questão da reprovação, também esteve presente nos relatos. Segundo os entrevistados, os agentes envolvidos no trabalho da escola não compreendiam essa forma de organização escolar que possibilitava ao aluno um maior tempo para a aprendizagem.

Novamente, percebemos um aspecto de fundamentação teórica da proposta, que não demonstrou sustentação na prática dos professores e equipe escolar, Freitas (2003), alerta a esse respeito quando analisa a lógica da escola. Ressalta que a lógica trazida pelo ciclo escolar, além do rompimento da seriação, gera uma visão diferenciada da função da escola, que busca compreender e respeitar as etapas do desenvolvimento da criança, bem como, contrariar a lógica de exclusão e submissão.

Analisando a questão da política de inclusão social e educacional, defendida constitucionalmente e na LDB 9394/96 mediante a reorganização do sistema de ensino municipal, percebemos, nos relatos dos gestores, embasamento teórico e conhecimento da proposta de inclusão educacional. Percebemos, também, que o desenvolvimento dessa política extrapola o conhecimento teórico dos sujeitos. Torna-se indispensável oferecer as condições necessárias ao seu desenvolvimento, como defende Bites (2005), Baptista (2004), Mendes (2007), Ferreira e Ferreira (2007), entre inúmeros autores.

Os entrevistados reconheceram em seus relatos que a organização escolar por ciclos é uma proposta de inclusão educacional. O que faltou na opinião das gestoras entrevistadas, até agora, foi estruturar as escolas para realizar alguns atendimentos, ou colocar mais profissionais especializados nos Centros de Apoio à Inclusão, local onde são atendidos os alunos da Rede que necessitam de atendimentos especiais, como justificam os defensores os inclusionistas (BITES, 2005).

Segundo a professora Edna, alguns dos alunos que não conseguiam aprender nos primeiros anos de implantação, ficavam soltos na escola sem encontrar solução para suas dificuldades.

O que ficou de mais evidente nos relatos dos coordenadores e professores foi a questão da estrutura da escola, tanto nos aspectos físicos, pela necessidade de ampliação das salas de aula e a adequação do espaço físico para receber os alunos especiais, quanto aos aspectos humanos. Queixaram-se do número reduzido de profissionais especializados. Esse foi um ponto marcante nas falas de todos os entrevistados. Ressaltaram, ainda, a necessidade da participação da família e comunidade na escola para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A professora Carla se refere à Lei que garante o direito de o aluno com necessidades especiais frequentar a escola regular, mas, ao mesmo tempo, não garante a qualidade desses atendimentos.

A prof<sup>a</sup>. Sandra deixou claro que considera os ciclos como uma proposta inclusiva.

Na busca pela fundamentação teórica e legal para embasarmos nossa análise a respeito dessa questão da inclusão educacional, vale destacar a Constituição Federal de 1988 que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Seu Artigo 205, determina que a educação é direito de todos e dever do Estado. Estabeleceu ainda, no Artigo 206, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. No Artigo 208, garante atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, “preferencialmente” na rede regular de ensino.

Desta forma, o acesso ao aluno é garantido por lei, o que implica nas necessidades de os Sistemas de Ensino e Instituições Educacionais buscarem as condições para oferecer a todos os alunos o acesso a escola e o atendimento com equidade e qualidade, como sugerem os estudiosos do assunto.

Considerando a pergunta que o relatório de entrevista se refere a inclusão educacional nos primeiros anos de implantação dos ciclos em Goiânia e como é analisada a inclusão hoje nas escolas da rede, observamos, na fala do grupo de gestoras, que a proposta de inclusão não foi contemplada no Projeto Escola para o Século XXI. Pelo que constatamos, o Projeto garantiu apenas o acesso dos alunos à escola. Segundo as pessoas entrevistadas, isto não significa que foram incluídos.

No relato da professora Edna observamos sua avaliação de que a inclusão não ocorreu na Rede no momento da implantação dos ciclos, pois relatou que levou tempo para que percebessem os entraves existentes no tocante à inclusão dos alunos nas escolas da RME de Goiânia.

Para o professor Elvis a inclusão é um caminho a ser percorrido na Rede, portanto, não acontece de uma hora para outra. Diante disso não se pode afirmar que a estrutura escolar em ciclos incluiu os alunos, no período de implantação.

A professora Elza também relatou que a proposta de inclusão parece não ter atendido às necessidades dos alunos da Rede. Ressaltou a importância da participação da comunidade e família na escola. Queixou-se novamente da falta de profissionais especialistas para atenderem os alunos especiais.

A professora Sandra ao observar os aspectos da ampliação de vagas, pensa que os ciclos não configurou-se como uma proposta de inclusão educacional. Contudo, quando analisou os aspectos de inclusão dos alunos com necessidades especiais, percebeu que ainda falta muito para dizer que os ciclos funcionam de modo a incluir.

Em 1998, iniciou-se, na Rede, o atendimento no ensino regular aos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais, de natureza e graus diferenciados. Conforme o Relatório (2000) foram atendidos 171 alunos com essas particularidades em 47 escolas, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos.

Apesar da nossa análise não se estender à educação na atualidade, pontuamos alguns avanços relatados sobre a educação inclusiva, como a criação do Centro Municipal de Apoio a Inclusão (CMAI). Esse Centro foi criado no ano de 2004, objetivando atender os alunos da Rede que apresentavam necessidades educacionais especiais. Atualmente o CMAI presta atendimento em dois locais. Os alunos são encaminhados a eles pela escola. Quando chegam, é realizado o diagnóstico pelas especialistas em psicopedagogia e psicólogas. Após verificarem a causa da dificuldade do aluno atendido, quando a necessidade ultrapassa a especificidade dos profissionais ali lotados, os alunos são encaminhados a outras instituições que trabalham em parceria com a SME, como o Instituto Pestalozzi, APAE e outros. A Rede Municipal avançou também com a introdução de profissionais especialistas, na escola, tais como o intérprete de Libras na sala de aula e o professor cuidador que foi introduzido para auxiliar as crianças com múltiplas deficiências.

Ao analisarmos os documentos que fundamentam a Proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano implantada na RME de Goiânia, percebemos afinidade entre a proposta de inclusão educacional e os documentos nacionais de educação especial (BRASIL, MEC, SEE, 2007). A proposta apresenta como, eixo norteador, políticas de enfrentamento ao fracasso escolar, que propõem a inclusão escolar, contemplando o aluno nos aspectos do seu desenvolvimento físico, mental, social, emocional, cognitivo, objetivando sua formação e integração social e escolar.

Chavier (2006), em sua pesquisa, trata das Necessidades Formativas dos Profissionais para a Inclusão, no Ciclo I, do Ensino Fundamental, das Escolas Municipais de Goiânia. Em sua análise constatou que os sujeitos de sua pesquisa compreendem o processo de inclusão, porém focado no aspecto conceitual, voltado para deficientes, o que para a autora não configurou mudança de concepções e postura diante da demanda para a inclusão educacional. Para Chavier:

A educação inclusiva será aquela que confere o direito de o indivíduo pertencer ao grupo social, ter garantida sua cidadania e respeitada sua individualidade. É aquela que não permite um hiato entre a vida do educando e o currículo proposto, onde os conteúdos possam servir a educação como instrumentos de formação para o exercício pleno da cidadania. Se as metodologias utilizadas no processo de ensino devem subsidiar o aprender de todos os alunos, indistintamente de cor, raça, religião, nível econômico, social, idade, aparência física, a inclusão deve se desvencilhar de preconceitos, de alienações, e subserviências para servir ao homem, enquanto ser diverso e em transformação que é. Deve primar pela garantia, em essência, do único fator que nos equipara enquanto seres humanos: a certeza de que somos diferentes (CHAVIER, 2006, p. 81).

Percebemos que a autora reconhece as limitações dos sujeitos, o respeito às diferenças, acredita na inclusão de todos os alunos na escola, mas com garantia de qualidade.

### **3 O Distanciamento entre os Sujeitos que Propõem a Proposta dos que a Recebem**

Nessa parte, faremos a análise apoiada nas falas dos entrevistados, observando os referenciais teóricos que nortearam esta pesquisa.

A princípio observamos um fato elementar para nossa análise. O distanciamento entre os grupos que constroem as políticas e propostas de inovações pedagógicas em relação ao sujeito que vai executá-la (professores, alunos, comunidade, família) vem se tornando obstáculo para a sua efetivação. Geralmente, as propostas são construídas sem a participação dos envolvidos. Eis a razão de muitas delas fracassarem antes mesmo de sua concretização.

Na maioria das vezes, as propostas já chegam prontas nas escolas, os professores não conseguem se interessar, evidente, pois não partiu deles a construção. Às vezes, a falta de interesse tem a ver com a falta de envolvimento. Como executar uma ação se não compreende aonde se quer chegar, nem mesmo de que forma foram construídos os objetivos a serem atingidos? Podemos copiar várias vezes uma equação matemática, mas se não compreendermos as regras e a forma como foi construída, jamais saberemos resolvê-la.

Daí, a importância de se destacar os aspectos importantes das entrevistas anteriores. Retomando alguns autores analisados nos capítulos I e II, dentre eles Freitas (2003) e Mainardes (2007), observamos a importância do envolvimento dos professores e pais na implantação de propostas dos ciclos escolares. Segundo Mainardes (2007), a implantação dos Ciclos de “cima para baixo” reforça a divisão entre concepção e sistematização de políticas, bem como, da concepção de alguns que pensam ser os professores apenas executores de tarefas dos outros e de que são despreparados para contribuir na construção de políticas. É assim que surgem as barreiras que dificultam o desenvolvimento das propostas pedagógicas. Os grupos de profissionais que geralmente estão lotados na sede das Secretarias de Educação

que implantam as propostas para as escolas parecem estar distanciados dos que recebem a proposta na escola, no caso a equipe escolar.

Na medida em que interpretamos as falas dos entrevistados, percebemos que existiu um distanciamento entre os profissionais que atuavam como apoio pedagógico na Sede da SME com a realidade da escola, e dos professores das escolas com essa equipe, bem como, havia pouca informação acerca do funcionamento da proposta de ciclos de formação implantada na RME de Goiânia. No entanto o que ouvimos da equipe gestora da SME, ao relatar essa implantação revelou o envolvimento de vários segmentos, entre eles a escola, o que evidencia uma falta de sintonia dos profissionais em relação à questão. Outro indício que demonstra esse distanciamento foi visto no discurso dos professores entrevistados contradizendo as falas dos gestores, estes afirmam que a escola estava preparada para trabalhar com os ciclos, enquanto os professores dizem o contrário.

Há de se suspeitar se essa equipe de formação e construção da proposta de ciclos pôde interagir efetivamente com a escola e seus profissionais de modo que compreendessem como seria desenvolvida a organização da escola em ciclos. Vários relatos ilustraram esse descontentamento.

De modo geral, nos primeiros anos de sua implantação, os ciclos de formação em Goiânia foram considerados, pelos sujeitos da pesquisa, muito difíceis, principalmente para os professores. Destacamos das entrevistas várias expressões que evidenciam essa dificuldade nesse momento como: “impacto”, “desconhecimento”, “assustados”, “indecisos”, “inseguros”, “dificuldades”, “perdidos”.

Como notamos nos depoimentos, os professores procuravam de alguma forma entender um pouco da proposta, utilizando os recursos disponíveis, como a ajuda dos colegas de trabalho, conhecendo os materiais impressos encaminhados à escola pela equipe da SME, e pelos cursos de capacitação oferecidos a eles no decorrer da implantação.

Os professores entrevistados reconheciam que se tratava de uma proposta nova, diferente da então trabalhada, a seriação. Assim receberam e trabalharam inicialmente os ciclos com muitas dúvidas. A seriação não acabou de uma hora para outra, demorou a ser desprendida conceitualmente, até hoje alguns professores ainda se referem às etapas ou agrupamentos nos ciclos como “é a antiga primeira série...” “corresponde à segunda série, etc.”

Outro fato a relatar é quanto à aceitação do rompimento das velhas práticas por parte dos educadores.

A organização escolar em ciclos surgiu como uma proposta nova e que demandava algumas mudanças de paradigmas no processo educativo. A mudança do velho para o novo causou certa estranheza nos sujeitos, trouxe uma desestruturação frente à necessidade do rompimento dos estereótipos contidos em sua formação, em sua cultura escolar. Arroyo (1999) nos faz pensar sobre as atitudes dos professores diante das transformações de sua prática.

Observo que a atenção por parte dos professores se deve em grande parte a uma sensação de ameaça. Estamos tão acostumados com a organização seriada que ela passou a fazer parte de nosso imaginário escolar. Desde criancinhas nos levaram às primeiras séries, fizemos o curso-percurso subindo por andares, por séries ou fomos retidos e tentamos de novo subir essas rampas tão escorregadias. Formamo-nos professores regentes das primeiras séries, licenciados de séries avançadas. Lecionamos por anos na estrutura seriada, na organização gradeada e disciplinar do trabalho. 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 [autoimagem] (ARROYO, 1999, p. 144).

Na época parece que não se pensou a esse respeito, de orientar a equipe escolar no tocante à oferta da formação de novos conceitos e paradigmas. A proposta foi apresentada aos professores por meio de cursos de formação continuada com a participação da equipe diretiva, professores das universidades, muitos dos quais sem nenhuma experiência na educação escolar fundamental, dos apoios das UREs, mas parece ter sido apenas uma apresentação conceitual, sem maiores aprofundamentos não incluindo concepções, que possibilitassem aos professores construir outra lógica estruturante do seu trabalho.

Em se tratando da intervenção no processo educativo, Freitas (2003) afirma que de um lado, cabe aos professores serem os atores da avaliação informal, cuja reflexão dos processos no interior da escola é essencial e de outro, compete aos pais, a compreensão e aceitação ou não, da proposta. Desta forma defende que:

É preciso então envolver os pais no processo de implantação dos ciclos, para que possam apreciar adequadamente o lado formativo da educação nos ciclos e deixar de ver a escola como local em que se deva aprender apenas Português e Matemática. Os pais estão sempre prontos para um diálogo sobre o futuro dos filhos, sobre a importância de uma formação sólida num mundo violento, cheio de riscos. Mas o envolvimento desses atores tem de ocorrer no próprio momento de adoção do ciclo na escola, e não como um jogo de marketing montado para convencer professores e pais a aceitarem a posteriori os ciclos (FREITAS, 2003, p. 70).

Para Freitas, uma das razões de várias propostas dessa natureza não terem êxito, é o não envolvimento dos pais e da equipe escolar no início de sua implantação. Estes nem mesmo foram ouvidos, nem informados a respeito das mudanças ocorridas na escola.

O autor sugere que a proposta de ciclos escolares não deve ser implantada como uma política pública envolvendo um grande número de escolas. Conforme o autor, a implantação dos ciclos deve acontecer por adesão, buscando experiências bem-sucedidas, apoiadas por governos e que de fato envolvam os pais e a equipe escolar no processo da implantação. O ideal seria não mudar uma rede inteira, mas as escolas ser autônomas na opção da organização ciclada e apoiadas na tomada de decisão sejam qual for.

Foi o que ocorreu em algumas escolas da Rede, a equipe escolar não conhecendo a Proposta não conseguiu mobilizar a família, pelo contrário, os pais queixavam-se dos filhos não aprenderem e mesmo assim passarem de ano. Faltou por parte da equipe formadora da SME melhor entrosamento com a escola.

Para que uma proposta tenha êxito torna-se necessário a participação de todos os envolvidos, não deve ser implantada de cima para baixo: que os gestores educacionais debatam com a comunidade incluindo os professores e tracem planos e programas que atendam uma política de inclusão (BITES, 2005).

Outra dificuldade relatada pelos sujeitos foi o desconhecimento de como se processa o desenvolvimento humano, Como forma de entender cada fase do desenvolvimento e compreender o porquê de se agrupar os alunos por idade e não por nível de conhecimento.

Nedbajluk (2006) trouxe grandes contribuições para essa pesquisa, a respeito da organização escolar tendo como eixo norteador as idades dos alunos. Segundo a autora, os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano são estruturados com base nas fases de desenvolvimento, porque a ênfase recai no aluno observando-se sua realidade sociocultural.

Para essa e outros estudiosos do assunto, os professores precisam conhecer como se processa o desenvolvimento humano para assim buscar várias alternativas de intervenções pedagógicas de se trabalhar com o aluno.

Observamos, nos relatos da prof<sup>a</sup>. Carmem, que os professores não compreenderam o processo de desenvolvimento humano, pois pressupunham que precisavam trabalhar os conteúdos programáticos apresentados na proposta curricular. Entendemos que era essencial no momento da implantação dos ciclos que os professores dominassem esses conhecimentos e assim, percebessem que as atividades pedagógicas dirigidas aos alunos precisavam ser planejadas observando as estruturas mentais desenvolvidas, proporcionando-lhes a apreensão de conhecimentos e o desenvolvimento de competências relevantes para a sua época e seu meio social.

Em decorrência desse fato, alguns professores por ausência de domínio desses conhecimentos, deixaram de utilizar os conteúdos curriculares, executando projetos

fragmentados e isolados o que dificultou o processo inicial de implantação dos ciclos. E o aluno, sujeito principal nesse processo de aprendizagem, foi o maior prejudicado, não se apropriando dos conhecimentos científicos necessários. A escola parecia, naquele momento, espaço de convívio social, deixando de cumprir a função de ensinar e aprender.

Eis uma das justificativas ouvidas em discursos do senso comum: “alunos do ciclo não aprendem, saem da escola sem ler e escrever”. Esse foi um dos dilemas vivenciados na ocasião da implantação dos ciclos em Goiânia. Os professores deixaram de ensinar e começaram a jogar para os ciclos a culpa dos alunos não aprenderem. É certo que não compreendiam a Proposta, mas acomodavam-se com essa situação, acabando por transferir para o colega no ano seguinte a responsabilidade daquilo que ele deveria ter ensinado, mas não ensinou. Assim o aluno era excluído de sala em sala, de ano após ano e às vezes de rede para rede, buscando alternativas para conseguir aprender sendo novamente excluído nas escolas de outras redes que não adotavam o sistema de ciclos.

Portanto, apesar de constar em documentos essa proposta de reestruturação curricular, ela parece não ter atingido o universo dos professores, pois muitos trabalhavam como se não existisse essa proposta curricular.

## **OS CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: À GUIA DE CONCLUSÃO**

Ao finalizarmos este trabalho, retomamos aos objetivos de analisar a proposta dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano implantada na Rede Municipal de Educação de Goiânia como fator de inclusão educacional e de investigarmos a proposta de educação da RME no que se refere à inclusão educacional; conhecer como se processa o Desenvolvimento Humano e sua relação com a educação ciclada; identificar o tipo de atendimento feito aos alunos da RME com necessidades educacionais especiais tendo como princípio a inclusão educacional. E assim propormos nossas considerações finais.

Para todos os entrevistados, é reconhecido o direito à inclusão previsto nos documentos oficiais, Constituição (1988), Declaração de Salamanca (1990), LDB (1996), etc.

Observamos no relato colhido nas entrevistas que muitos reconhecem a inclusão como um direito assegurado na Lei a todos os alunos. Compreendem que a escola organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano constituem-se como uma proposta que melhor atende ao requisito de “direito de todos à educação”.

No entanto, os professores inferiram que a inclusão na RME de Goiânia vinha se desenvolvendo com muitas dificuldades nos primeiros anos da implantação dos ciclos. Segundo relato da Prof<sup>a</sup>. Edna, apesar dos ciclos configurarem-se como a primeira proposta realmente inclusiva implantada na RME, a inclusão não se efetivou na época da implantação, por vários motivos, dentre eles a falta de formação dos professores quanto às políticas de inclusão educacional e a estrutura física das escolas que, mesmo com algumas adequações, não atendiam com qualidade os alunos com necessidades especiais. A falta de conhecimento dos professores para trabalharem com os alunos já excluídos do antigo sistema de seriação pela reprovação e na atual organização de ciclo, pelo fracasso escolar foi outro aspecto destacado.

Bites (2005), ao analisar as dificuldades que a educação especial enfrenta no Brasil, reafirma que essas dificuldades não se resumem, apenas, ao acesso desses alunos à educação, mas, também, porque os poucos, que têm acesso à escola, não estão recebendo uma educação apropriada, seja por falta de educação de qualidade, seja pela carência de profissionais qualificados ou mesmo de recursos.

Ao mesmo tempo, a autora alerta sobre algumas medidas improvisadas, que não levam em conta todos dos alunos. As formas de atendimento que a escola dispõe, não atendem à realidade e necessidades desses alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Segundo a autora, a inclusão educacional para ser bem sucedida deve mobilizar a comunidade escolar e local, revendo as ações e práticas. A implantação de uma política educacional deve dar continuidade às propostas já existentes e que estão dando certo, obedecendo aos princípios de racionalidade, envolvendo parceiros, propondo ações planejadas nas diferentes instâncias, com acompanhamento e avaliação sistemática, com flexibilidade de mudanças e ajustes às necessidades e condições dos alunos e da escola (BITES, 2005).

Em 1998, as pesquisas educacionais revelaram que os alunos incluídos nas escolas regulares, a maioria, viviam no interior das salas de aula sem atendimento adequado, dependendo de seus familiares para obterem as condições necessárias de apoio à educação escolar.

A Proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano não pode ser dissociada da prática. Baptista (2004) adverte que esta dissociação entre teoria e prática tem gerado algumas críticas quanto ao processo de inclusão e o dos Ciclos de Formação. De acordo com alguns críticos dessa temática, enquanto defende-se que a proposta de ciclos é uma proposta democrática e inclusiva na prática, isto não se concretiza, tendo em conta as condições de funcionamento da escola.

Outro autor que discorre a esse respeito é Ferreira (2006). Retomando sua fala relatada no terceiro capítulo deste estudo, observamos que essas políticas implantadas em nome da educação inclusiva, conseguiram avançar no que diz respeito ao acesso dos alunos nas séries iniciais, no entanto, ainda não conseguiram avançar, na mesma medida, em relação à permanência do aluno, com sucesso, nos anos iniciais de escolarização.

Nesse sentido, é preciso observar a forma como é estendido o acesso à educação formal a esses alunos com necessidades educacionais especiais no espaço escolar. Possibilitar esse acesso não significa inclusão social. Às vezes, o que observamos na escola são esses alunos sendo excluídos de diversas formas. Excluídos, porque a escola não tem estrutura física nem pedagógica para recebê-los; excluídos quando esses alunos são introduzidos em salas de progressão continuada e aceleração de aprendizagem e ali permanecem por longo tempo, sem progredirem, excluídos, também, quando chegam ao final dos ciclos sem ter aprendido a ler e a escrever.

Levando em consideração os aspectos acima mencionados, não podemos ser omissos e ignorar o risco das políticas educacionais para a educação especial, implantadas no país, tornem-se alvo do contexto neoliberal e se configurem como um foco de eliminação dos serviços de educação especial já constituído na sociedade, resultando cada vez mais na

omissão do Estado em prestação de serviços, já que é garantido em Lei a todos os alunos com deficiência serem matriculados em salas regulares, como os demais.

Entendemos que a escola na concepção marxista, assegura seus compromissos com a formação integral do sujeito, buscando nas práticas sociais seus objetivos e sua função social na transformação dessas práticas excludentes em práticas inclusivas, humanizadoras, instigadoras do conhecimento formal, da colaboração e integração entre todos.

Desta forma, a sociedade e a escola, devem ser preparadas e equipadas para atender e proporcionar uma educação com qualidade aos que adentrarem a ela.

Para Bites (2005), apesar da inclusão defender a normalidade das diferenças humanas, percebe-se que, muitas vezes, a escola tem reforçado a desigualdade dentro dela. Nesse sentido, deve-se cuidar para que o currículo escolar seja organizado de forma a não reforçar o insucesso dos alunos. A autora afirma que não basta colocar o aluno especial na escola regular para a inclusão ocorrer, mas dar condições necessárias para o aluno aprender independentemente, de sua deficiência.

A inclusão não deve ser segregadora, nem protetora do aluno que apresenta alguma característica especial. Ele deve conviver com os demais, gozar os mesmos direitos e responsabilidades, desenvolver atividades desafiadoras de acordo com suas capacidades preservadas. Sendo assim, a diversidade deve ser ressaltada no cotidiano da escola, levando em conta que a homogeneidade é inexistente dentro desta proposta, onde as ações são articuladas com cada aluno respeitando suas potencialidades.

Nesse sentido, o aluno com necessidades especiais deve ser assistido na comunidade a que pertence frequentar uma escola do bairro, sem precisar deslocar-se em busca de atendimento terapêutico e educacional. Não podemos falar de inclusão escolar sem mencionarmos o fator exclusão. Atualmente no país, dispomos de grande quantidade de alunos excluídos no interior da escola, desacreditados por uma aprovação que não acontece de fato, protelando apenas por um tempo, o fracasso escolar.

Foi possível reconhecermos baseados nas concepções do materialismo dialético, corporificado na lei da unidade dos contrários, que deve ser superada, as contradições existentes nas políticas educacionais para a inclusão, que possibilitam o acesso a todos na escola regular, mas ao mesmo tempo, não oferece condições dignas para eles.

No entanto, é preciso salientar que encontrar soluções para a inclusão dos alunos na escola, é necessário refletir sobre os motivos geradores do problema da exclusão vivenciada pelos alunos, o que nos faz rever os processos educacionais no campo da sociedade atual. O que significa compreendermos a escola como um espaço sociocultural, responsável pela

abordagem pedagógica do conhecimento e da cultura em junção com o contexto social vigente.

A Proposta dos Ciclos em Goiânia (1998) teve como objetivo inicial a garantia do acesso das crianças à escola, a erradicação do analfabetismo, a superação das elevadas taxas de evasão e repetência, e a erradicação da defasagem idade-série, priorizando a qualidade do ensino oferecido. Essa meta foi marcante para a inclusão dos alunos; mesmo não obtendo resultados tão eficientes, as escolas da Rede passaram por um redimensionamento e adequações em nível estrutural e pedagógico em atendimento à Proposta.

Apesar dessas mudanças repercutirem positivamente na escola, não podemos afirmar por meio delas, que a Proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano implantado na RME de Goiânia tornou possível a inclusão educacional e social dos seus alunos.

Segundo Bites (2005), para que uma proposta educacional tenha êxito, é necessário que se faça uma leitura da política educacional, que as escolas sejam adequadas para atendimentos a todos os alunos, que haja formação adequada dos professores e demais profissionais e proporcionem recursos indispensáveis à inclusão desses.

A esse respeito, Chavier (2006) nos aponta, em seus estudos, que as escolas vêm sofrendo impedimentos para a concretização de sua função social de promover e socializar conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, de forma significativa e contextualizados. Para a autora, grande parte das escolas não cumpre seu papel social, legal e cultural, por ainda serem assombradas pelo fracasso escolar tão presente no seu interior.

Arroyo (2002) pontua que, ao redefinir os focos da intervenção, a equipe escolar redefine suas concepções de fracasso e sucesso, sem ter que fazer deles o problema nem a solução. À medida que nos aproximamos da estrutura e rigidez da escola, percebemos como seu caráter excludente se mantém quase inalterado resistindo às reformas, inclusive as mais progressivas, porque está legitimado na cultura política e pedagógica da exclusão da seletividade, da reprovação e retenção. A oposição a essa cultura não é tão fácil assim, uma vez que ela está materializada ao longo das décadas, na própria organização da sociedade, nos processos seletivos, na definição social de funções, de espaços, de direitos, nos concursos, nos critérios, preconceito de raça, gênero, idade, classe, todos marcados pelo sistema capitalista que os determina.

Segundo Arroyo, a organização por ciclos de formação e desenvolvimento humano passou a orientar inúmeras propostas inovadoras. A tentativa é de equacionar de forma mais

ampla e integral a preocupação com a progressão de estudos, a aceleração, a defasagem, o respeito às temporalidades no desenvolvimento humano dos alunos.

Para Freitas (2003), sua prática o convence de que essas experiências inovadoras que pretendem enfrentar com radicalidade a cultura da exclusão e as estruturas seletivas de nosso tradicional sistema seriado se tornam alternativas de intervenção radical no fracasso escolar. Todavia, mudar a seriação por ciclos de formação, corrigir fluxos, acelerar os defasados só tem sentido pedagógico se ocorrer a superação da velha concepção de escolarização que inspira o sistema seriado e os currículos gradeados e disciplinares.

Tratando-se da inclusão educacional, a escola e o professor são agentes preponderantes na formação humana, reconhecendo que a construção do indivíduo perpassa pelo social, e que são primordiais no processo de construção da realidade humana. Assim, torna-se essencial para o atendimento e aceitação das diferenças e para o desenvolvimento da política educacional de inclusão, o investimento na formação dos professores e na estrutura física das instituições de ensino.

É importante destacarmos que os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, que considera a aprendizagem como um direito de cidadania. A estrutura escolar organizada em ciclos propõe o agrupamento dos estudantes, crianças e adolescentes reunidos de acordo com suas fases de desenvolvimento. Os professores formam coletivos por ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem na escola organizada em ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente.

Os Ciclos fazem parte de algumas reformas educacionais de educação básica que foram relevantes para a área de educação especial e foram criados em um movimento de revisão dos processos de organização, gestão e avaliação da escola pública (FREITAS, 2003).

Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na visão do materialismo dialético nos fez perceber na lei da transformação de quantidade em qualidade, que os ciclos surgiram dentro da visão quantitativa de educação com a ampliação de vagas na escola por meio da garantia legal do acesso de todos, sem discriminação. Percebemos também que os ciclos possibilitaram por meio de propostas pedagógicas diferenciadas o respeito às fases de desenvolvimento dos alunos, permitindo ao aluno um maior tempo para sua aprendizagem, exigindo que escola se adequasse à nova proposta. Configurando na dialética uma visão qualitativa de educação.

No tocante à inclusão, os ciclos escolares possibilitaram maior acesso dos alunos à escola e uma quebra parcial dos processos de homogeneização das turmas. Contribuíram,

também, de certa forma, para reduzir o fluxo de alunos das classes comuns para as classes especiais.

Ao propor medidas de não-repetência, os ciclos rompem com a fragmentação decorrente da seriação e remetem às mudanças na concepção do tempo de vida da pessoa, da organização do espaço e da valorização própria da cultura escolar, visando garantir que o grande contingente de alunos, até recentemente, excluídos da escola básica, possam aí permanecer e adquirir conhecimentos socialmente relevantes.

Estudar os Ciclos de formação e desenvolvimento humano, na perspectiva inclusiva, possibilitou um olhar mais profundo para os problemas que vêm percorrendo a história da educação escolar do município de Goiânia, a partir do que ocorre no Brasil e no mundo. De modo geral, o fracasso escolar está presente em nossas propostas pedagógicas e sociais de reformas como um pesadelo e obsessão, perseguindo e questionando nossos ideais e propósitos de mudanças.

Ao observarmos as dificuldades, problemas e desafios enfrentados pelos profissionais da escola, percebemos que estão relacionados a vários fatores internos e externos à escola, mas não são de sua exclusividade.

Os referenciais teóricos adotados foram fundamentais para o direcionamento dado à pesquisa. Buscamos elementos da realidade escolar, nas concepções de aceitação, ou não da proposta de ciclos, bem como a compreensão dela por parte dos profissionais da escola, tendo em vista identificar elementos subjacentes e que não poderiam passar despercebidos.

Foi possível identificarmos diversos elementos que evidenciaram um distanciamento entre os espaços exteriores e interiores a escola, quanto à construção da proposta de ciclos na Rede. Estes elementos se referem às ações da SME propostas para a escola na época da implantação dos ciclos.

Observamos, nos relatos do grupo que recebeu a proposta de ciclos na escola, acerca da implantação destes na RME de Goiânia, que isso parece ter acontecido de cima para baixo, sem a devida interação e participação da equipe escolar e comunidade.

Também observamos com base nos dados colhidos que as orientações da proposta de ciclos, não ocorreram de forma satisfatória para as escolas, apesar de constar em relatórios resultados positivos no que tange à aceitação da proposta. Foi evidenciado, nas entrevistas, que parte dos professores não conseguiu entender como deveria trabalhar com o ciclo e, conseqüentemente, geraram-se dúvidas, inseguranças e medo das mudanças.

Ousamos afirmar baseados nos estudos realizados no Capítulo II dessa pesquisa, que, para se trabalhar em uma proposta de ciclos de formação e desenvolvimento humano, é

necessária a compreensão do processo de desenvolvimento das pessoas. Quando os ciclos propõem organizar os alunos com base na idade, pressupõem respeito ao sujeito e ao tempo que este tem para desenvolver sua aprendizagem, reforçando o respeito à cultura escolar e à do aluno.

Consideramos importante conhecer a teoria sociocultural, pois Vygotsky (1984) nos mostra como se processa o desenvolvimento humano, o qual, inicialmente, acontece de fora para dentro e na interação do sujeito em um determinado grupo cultural, aspecto relevante na proposta analisada. A concepção histórico cultural, de nosso ponto de vista contribui com a proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, por defender o acolhimento dos alunos na escola independentemente de suas limitações, possibilitando-lhes condições para aprender. Dessa forma, os ciclos são consolidados como uma proposta de inclusão educacional, partindo do pressuposto vygotskyano da importância das interações sociais na aprendizagem dos grupos de indivíduos considerando suas capacidades de conhecimento preservadas, promovendo assim, a formação do sujeito.

Ao implantar a proposta de ciclos na Rede, a equipe centralizada da SME parece não ter percebido, na época, a importância de oferecer aos professores que proposta de formação sobre o desenvolvimento humano, eixo central do Projeto Escola para o Século XXI.

Em relação às mudanças ocorridas na prática docente, com a implantação dos ciclos, observamos que, no período analisado, foram poucas. Os referenciais teóricos existentes, na proposta dos ciclos, não atingiram grande parte dos professores, de forma que as tendências tradicionais de ensino prevaleceram, na prática.

No que se refere à inclusão na Rede, tendo por base os relatos colhidos nas entrevistas com o grupo de professores e coordenadores, apesar de demonstrarem conhecimento das Leis que asseguram a inclusão dos alunos, ainda não compreendem a proposta de Inclusão Educacional. Mencionam-na, apenas, de forma conceitual não se detendo às ações norteadoras da inclusão educacional.

Segundo a fala do grupo de gestores, a proposta de inclusão foi pouco mencionada no Projeto Escola para o Século XXI. Falou-se apenas do acesso dos alunos a escola e do respeito à diversidade.

Todos os entrevistados relataram que a inclusão na RME de Goiânia vem se desenvolvendo com muitas dificuldades. A professora Edna destacou em sua fala alguns pontos cruciais que dificultaram a efetivação da inclusão na Rede, como a falta de formação dos professores nas políticas de inclusão educacional, a estrutura física das escolas que, mesmo com algumas adequações, não atende à necessidade dos alunos considerados

especiais; além da falta de conhecimento dos professores, para trabalharem com os alunos na atual organização de ciclos.

A dialética contribui para a análise da educação, permitindo a compreensão do ser humano enquanto transformador e transformado com relação ao meio histórico e cultural em que vive e ao qual modifica e é modificado, levando os agentes que atuam na escola a repensá-la enquanto lócus de diversidade, de pessoas que interagem com o conhecimento e contradições, de permissões e proibições, do que se fala e do que se oculta.

Segundo Krug (2002), as propostas progressistas em educação são marcadas pelas reafirmações da escola do trabalho baseadas na concepção dialética de conhecimento dos opostos constituintes na sociedade atual e na pedagogia. Para tanto, precisamos permitir aos sujeitos que adentram ao espaço escolar, uma leitura crítica da realidade, trabalhando para sua transformação, reafirmando a possibilidade de um projeto social inclusivo de qualidade e, conseqüentemente, de uma escola menos excludente.

Como uma reflexão final, é importante destacar que para garantirmos a inclusão dos alunos na RME, torna-se necessário a aceitação e envolvimento de todos os segmentos.

No Brasil, necessariamente no campo educacional, as mudanças estão sistematizadas na Lei, mas ainda não estão devidamente incorporadas em ações políticas, conseqüentemente, não chegam às escolas, quanto menos às salas de aula.

O futuro da inclusão escolar, em nosso país e em Goiânia, dependerá da participação coletiva, especialmente daqueles que trabalham na escola, especialmente os docentes. Torna-se necessário, todavia, uma tomada de consciência por parte dos pesquisadores, políticos, familiares, enfim, todas as pessoas na luta por uma educação de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Perseu. Pesquisa em Ciências sociais. In: HIRANO, Sedi. **Pesquisa Social: projeto e planejamento**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

ALMEIDA JÚNIOR. A repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, jan./mar. 1957.

ARELARO, Lisete. R. G. Ampliação do período de alfabetização nas séries iniciais. O Ciclo Básico em São Paulo: Algumas considerações. **Idéias**, n. 1, 1998b. p. 53-55.

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

\_\_\_\_\_. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em aberto**. Brasília, v. 17, p. 33-40, jan. 2000.

\_\_\_\_\_. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAPTISTA, C. R. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In: MOLL, J. et al. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 191-207.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 108, nov. de 1999. p. 27-48.

BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, Sandra Záquia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**. v. 30, n. 1, São Paulo, jan./abr. de 2004.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de pesquisa**. v. 35, n. 126, São Paulo. set./dez. de 2005.

BELO HORIZONTE, SME. **Escola Plural - Proposta Político-Pedagógica**. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. 2. ed. 1ª versão. Belo Horizonte: PMBH, 1994.

BITES, M. F. S. C. A política educacional e a inclusão do aluno com necessidades especiais. Goiânia: UCG, 2002. Relatório de pesquisa. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Participação dos professores na política educacional de inclusão em Goiás. 2005. 237 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

BOGDAN, R. & Biklens. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério de Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), nº. 9.394**. de 23 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica**. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC/SEF. V. 1. 1997.

\_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Constituição Federal de 1988**, artigos 205 a 214.

CHAGAS, Valmir. **O ensino de 1º e 2º graus**: antes, agora e depois. São Paulo: Saraiva, 1984.

CHAVIER, Mércia Rosana. Análise das Necessidades formativas dos professores para a inclusão, no Ciclo I, do Ensino Fundamental, das escolas municipais de Goiânia. Goiânia, 2006. (Tese Doutorado em Educação) - Universidade de Extremadura – UEX, Departamento de Ciências de la Educacion.

CLÍMACO, Arlene C. de Assis: Clientelismo e Cidadania na constituição de uma rede pública de ensino. In: SILVA, Aurora Helena. F.; EVANGELISTA Ely G. S. (orgs.). **Caminhando e abrindo caminhos**: trajetória de uma rede municipal de educação. Goiânia: Editora da UFG, 2004. p. 31-42.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. **Anais da ANPED**, 2002.

DURAN, Marília Claret G. Ciclo Básico em São Paulo: resgate crítico do processo de implantação. **Anais do XII ENDIPE**, 2004, p. 223-231.

ESTEBAN, Maria Teresa et al. Ciclos de Formação em Debate. **Revista da SME**. Porto Alegre, 2000, p. 5-17.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 21- 48.

FERREIRA, Júlio Romero. Políticas Educacionais e educação especial. Texto apresentado na **23ª Reunião da Anped**, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, Davi (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FREITAS, Luis Carlos de (org.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas, SP: Komedi, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. Ciclos ou séries: o que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espaços da escola? **Anais da ANPED**, 2004.

\_\_\_\_\_. A internalização da Exclusão. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 301-328.

FREITAS, R. A. M. da M. A crítica à modernidade, a educação e a didática: a contribuição de Boaventura de Sousa Santos. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alínea, 2005. p. 223-239.

GOIÂNIA, SME. **Proposta Político-Pedagógica Escola para o Século XXI**. Goiânia, 1998.

\_\_\_\_\_. **Proposta Político-pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Goiânia: SME-GO, 2004.

\_\_\_\_\_. A organização da Educação na Rede Municipal de Goiânia a partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano. **Revista da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia 2001-2004**. Goiânia, 2002.

\_\_\_\_\_. **Reagrupamento: proposta de organização do trabalho coletivo escolar**. Goiânia, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ações e concepções: plano de ações da SME-GO 2001-2004**. Goiânia, 2004.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Acompanhamento pedagógico às Escolas organizadas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano**. Goiânia, 2004.

\_\_\_\_\_. Departamento de Ensino. **Educação Especial Proposta da Rede Municipal de Educação**. Goiânia, 1999.

GÓES, M. C. Rafael; LAPLANE, Adriana L. F. (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1992.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES Maria Cecília Rafael de (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 49-68.

KRUG, Andréia. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). **Ciclos em Revista**. A construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 5-20.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: Sobradinho, 2002.

LÜDKE, Menga; Marli E. D. A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Egler (col.). **A interação de pessoas com deficiências**. São Paulo: Menmon Editora, 1997.

MARX, K.; Engels F. Feurbach. In: L Ideologia Allemande. Paris, Editions Sociales, 1953. 11 APUD IANNI, O. (org.) Teorias de estratificação social. Trad. Wilma Kouesi São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1972. p. 67.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e a educação especial: inclusão ou exclusão da diversidade? In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SIILVIA JÚNIOR, Celestino Alves (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**: ensino e aprendizagem. São Paulo: UNESP, 1999. p. 73-90, v. 4.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina S.; MARINS, Simone C. F. (orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: UFSCar, 2002. p. 61-85.

MITRULIS, Eleny; SÁ BARRETO, Elba Siqueira. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. São Paulo: Autores associados, Fundação Carlos Chagas: **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

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

NEDBAJLUK, Lídia. Formação por ciclos. Curitiba: Editora UFPR, **Educar**, n. 28, p. 247-261, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Sobre diferenças individuais e culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 45-61, jan. 2000.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento. um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Nilza Maria de. Ciclos de Formação e desenvolvimento humano: a proposta oficial e sua efetivação em duas escolas da rede municipal de ensino de Goiânia. UCG. Goiânia-GO, 2005. (Dissertação de Mestrado em Educação).

PADILHA, Anna Maria L. Perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 197-220, 2000.

\_\_\_\_\_. Ciclos de Formação em Debate. **Revista da SME**. Porto Alegre, 2000. p. 5-17.

\_\_\_\_\_. Ciclos de Formação. Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã. **Caderno Pedagógico**, n. 9. 3. ed. Porto Alegre, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Documento da Implantação e implementação da série de Alfabetização e 1ª série em Bloco Único, período de 1985-1991.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Ações e Concepções: 2001-2004. 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Programa Escola para o Século XXI Relatório - 1998/1999. Goiânia, jan. de 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Proposta político-pedagógica par a Educação Fundamental da infância e Adolescência, 2008.

RODRIGUES, Davi (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROSA, Dalva. E. Gonçalves; SOUZA, V. Camilo (et al.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROMEU, Kazumi. A inserção escolar sob o paradigma da inclusão. São Paulo, 1998. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Principais características das escolas inclusivas. Disponível em: <<http://www.regra.com.br/educacao/LISTADECHECAGEM.htm>. Acesso em: 04 jan. 2008.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Marcos Antonio: **Normas para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos na UCG**. Goiânia: UCG, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação**: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1985.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Jomtien-Tailândia, 1990. Conferência mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien-Tailândia, 5-9 de março de 1990. Disponível em: <<http://www.interlegis.gov.br>> Acessado em: 08 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. (Espanha). **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: área das necessidades educativas especiais - acesso e qualidade. Salamanca-Espanha, Unesco, 7-10. dez. de 1994. Disponível em: <<http://www.regra.com.br/educaçao/oqeeh.htm>>.

VALENTE, Ivan Arelaro Lisete. **Progressão continuada X promoção automática**. São Paulo: Valente, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone/Edusp, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989

WALLON, Henri. **As origens do caráter da criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

## APÊNDICE I

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Dados Gerais

Função:

Formação:

Tempo trabalhado como professor (a) em sala de aula:

1. Em 1998, a SME reorganizou o sistema de ensino municipal com a implantação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Você participou da implantação dessa proposta?
2. Como você tomou conhecimento dessa Proposta?
3. Qual foi sua ação e reação ao trabalhar com essa nova forma de organização escolar?
4. O que mudou na escola, inicialmente, com os ciclos?
5. Quais foram os maiores desafios enfrentados por você no desenvolvimento dessa nova forma de organização escolar?
6. Considerando a política de inclusão social e educacional, defendida constitucionalmente e na LDB 9394/96, como você analisa essa possibilidade mediante a reorganização do sistema de ensino municipal?
7. Quais as propostas de intervenção que a escola dispunha para trabalhar com os Ciclos?
8. E o Reagrupamento ele aconteceu na escola?
9. Você considera que a inclusão de fato ocorreu na Rede e como analisa a inclusão hoje na RME?

## APÊNDICE II

## ENTREVISTA GRAVADA Nº1

Nome: Maria (gestora)

Dados Gerais

Função: Apoio Pedagógico

Formação: Pedagogia com especialização em Desenvolvimento Urbano.

Tempo de vínculo na Rede Municipal de Educação: 23 anos de rede.

Tempo trabalhado como professor (a) em sala de aula:

Não cheguei a trabalhar em sala de aula uma vez que em função das minhas características, logo que entrei na Rede fui convidada pra trabalhar na sede da SME.

2. Em 1998, a SME reorganizou o sistema de ensino municipal com a implantação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Você participou da implantação dessa proposta?

a) professor (a) ( )      b) diretor (a) ( )      c) equipe diretiva da SME ( )

Eu participei apenas como apoio indireto desta equipe que estava responsável pela elaboração da Proposta em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

3. Como você tomou conhecimento dessa Proposta?

Eu conhecia bem o grupo responsável pela elaboração, tive oportunidade de ver as versões iniciais desse documento e sei que, inclusive, ele surge, dentro de um contexto inicial, de fazer um projeto para classe de aceleração de aprendizagem e em função da promulgação da LDB. O grupo resolveu, então, não desenvolvê-lo, somente para as classes de aceleração, mas ser uma proposta mais abrangente, que viesse reestruturar todo ensino e, nesse caso, resolveram fazer em ciclos de formação. É preciso dizer também que, além da proposta de Belo Horizonte (Escola Plural) e de Brasília (Escola Candango), MEC, em 1997, surgiria com a organização em ciclos. A própria LDB abria essa possibilidade dizendo que o ensino poderia ser organizado em séries, períodos ou em ciclos. Portanto, a oportunidade estava aberta legalmente.

4. Como você recebeu a Proposta dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e a trabalhou?

Eu creio que como todos os educadores, no primeiro instante, a gente sentiu um impacto porque era um projeto novo, um paradigma novo, um tanto desconhecido para nós, embora a gente conhecesse o ciclo de alfabetização. E todos nós nos perguntávamos se essa nova proposta viria, de fato, contribuir para que o ensino fundamental tivesse melhores resultados no município.

##### 5. O que mudou na escola com os Ciclos?

Escola é uma estrutura complexa, ela não modifica de uma vez, de um instante para o outro. Então a escola fez, inicialmente, uma fusão. Ela compreendeu o ciclo quase como um novo agrupamento de série e não percebeu a essência da organização em ciclos, que é respeitar o período maior para cada uma dessas etapas. Então, a escola passou a chamar de ciclo 1, as séries iniciais, mas, internamente, as tratava, ainda, como as séries de alfabetização ou primeiras e a segunda série. Ela demorou muito a perceber o que, os princípios que fundamentam a organização em ciclos, diz muito mais respeito ao processo natural de desenvolvimento e não a uma serialização e uma divisão estanque de conhecimento, dados em série.

##### 6. Considerando a política de inclusão social e educacional, defendida constitucionalmente e na LDB 9394/96, como você analisa essa possibilidade mediante a reorganização do sistema de ensino municipal?

Esse paradigma da inclusão surge, na última década, como uma proposta, ao meu ver, uma posição que tem fundamentação teórica baseada em algumas primícias, em algumas questões: a conferência de Jontien da Tailândia em 1989 ou 1990, que defende a escola como educação para todos, chamou-se inclusive como Conferência Mundial de Educação para Todos. Se é para todos fica implícito que é uma inclusão de todos. Segundo ponto, acho que convergiu para desenvolver os paradigmas da inclusão, foi a carta de Salamanca relativa à inclusão das pessoas com necessidades especiais. Essa carta teve qualidade nos programas defendidos pelo MEC. Falando na inclusão no respeito à diversidade. Finalmente, a Constituição de 88 também determina a universalização do ensino fundamental, é importante dizer, inclusive àqueles que não tiveram oportunidade. Ela universaliza incluindo até aqueles que não tiveram oportunidade, afirma e confirma o princípio da inclusão. Penso que quando a Secretaria de Educação de Governo adota uma proposta pedagógica, com o eixo baseado na inclusão, ela está coerente com o movimento sócio histórico que caminha na direção a incluir todos.

7. Baseando-se no que você falou, você considera que a inclusão de fato ocorreu na Rede e como analisa a inclusão hoje na RME?

Creio que na época, quando surgiu o Projeto Escola para o Século XXI, como foi denominada a organização em ciclos, a inclusão não surge como um movimento de inclusão. A palavra inclusão não aparece na proposta, aparece como o acesso, fica garantido o acesso de todos na escola, mas ainda não é a inclusão, que seria mais aprofundada nos anos seguintes, nas gestões seguintes, uma vez que a proposta de inclusão, defendida em todas as universidades, em todos os meios educacionais, amadurece depois. Então, não é que tenha havido uma inclusão maior, imediatamente após implantação está havendo agora, na medida em que a mais respeito a diversidade, é que há mais respeito às dificuldades. Agora os alunos não são mais tratados como sendo distúrbios de aprendizagens. Todos sabem que há diferença nesse processo, nesse ritmo de vida e, principalmente, porque foi feito, a partir de programas do governo federal e a partir dos próprios programas do município de Goiânia, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido ela é uma proposta inclusiva.

## ENTREVISTA GRAVADA Nº. 2

Nome: Elvis (coordenador)

Dados Gerais

Função: Apoio Pedagógico da Divisão do Ensino Fundamental do Departamento Pedagógico

Formação: Pedagogia

Tempo de vínculo na Rede Municipal de Educação: 11 anos

Tempo trabalhado como professor (a) em sala de aula:

Em sala de aula eu não atuei no Município

1. Em 1998, a SME reorganizou o sistema de ensino municipal com a implantação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Você participou da implantação dessa proposta?

a) professor (a) ( )      b) diretor (a) ( )      c) equipe diretiva da SME ( )

Eu fazia parte da coordenação pedagógica da escola.

2. Como você tomou conhecimento dessa Proposta?

Por meio de material impresso a respeito do assunto e de algumas reuniões na escola, direcionadas pela Unidade Regional, em que nos informaram a respeito da proposta.

3. Qual foi sua ação e reação ao trabalhar com essa nova forma de organização escolar?

Assim como todo coletivo da escola, ficamos muito assustados e indecisos e, conseqüentemente inseguros, porque era uma proposta muito diferente da que a gente trabalhava, que era muito tradicional. A reação de todo coletivo da escola foi querer saber, querer entender e ficar inseguro, sem saber se seria uma coisa melhor ou se seria pior. Tanto que três, quatro anos depois, cinco ainda, se pensava, se perguntava: será que foi bom, será que não. Então a reação foi mesmo de insegurança. As ações foram, realmente, de ler a proposta e procurar interpretar, pra ver o que iria dar certo.

4. O que mudou na escola inicialmente com os ciclos?

Não mudou muita coisa, porque as pessoas começaram a falar. O que é ciclo I ? Há! ciclo I então é alfabetização? É a primeira série e a segunda série? A gente não conseguia se desvincular muito do conceito do seriado. E aí, a gente perguntava para a professora: Que sala você vai assumir esse ano? É no ciclo I, aquela que era a segunda série, aquela que era a

terceira série? Então, não é de dia para outro que a gente muda uma concepção, porque foi, praticamente, uma mudança de paradigma. Então, no início, foi se apegar a proposta anterior que era da seriação e mudar a partir daí.

5. Quais foram os maiores desafios enfrentados por você no desenvolvimento dessa nova forma de organização escolar?

O primeiro desafio realmente foi a mudança da mentalidade, o outro desafio, diz respeito à proposta que gerou muitos conflitos, tanto em termos de idéias, como as outras pessoas do grupo, foi a possibilidade de não haver a repetência. Não poderia haver a repetência, o aluno tinha que passar e aí a gente começava a pensar, poxa, mas se ele não passa e se não pode ficar, então, ele passa sem saber. Se ele passa sem saber, então pode ser uma proposta que não vai funcionar.

6. Considerando a política de inclusão social e educacional, defendida constitucionalmente e na LDB 9394/96, como você analisa essa possibilidade mediante a reorganização do sistema de ensino municipal?

Essa política dá toda possibilidade, realmente, se reorganizar o sistema pra que este seja um sistema de inclusão, hoje a gente sabe disso. Há possibilidade mediante essa reorganização. A gente percebe que, de fato ela possibilitou a prática da inclusão educacional, especificamente, no qual a gente trabalha e que, hoje, está mais próximo do que está na constituição, do que está na Diretrizes e Bases.

7. Quais as propostas de intervenção que a escola dispunha para trabalhar com os Ciclos?

Não, propostas, especificamente, de intervenção na aprendizagem dos alunos, eu não me recordo, tanto que nós trabalhávamos, ainda, com a recuperação. Que é uma intervenção que até hoje existe. Há um entendimento de que esta intervenção da aprendizagem é pontual. Nós sabemos que ela não é pontual, há interferência da aprendizagem a todo momento, em qualquer momento em que o professor avalia a necessidade daquele ou daqueles educandos e faz uma intervenção. Na época, como a proposta era tradicional, nós ainda trabalhávamos com essa intervenção pontual e, também, trabalhávamos com a recuperação embora não existisse essa proposta de ciclos ainda. Nós não conseguimos nos desvincular dessa prática.

8. E o Reagrupamento, ele aconteceu na escola?

Ele aconteceu, não no início da proposta, aconteceu um ano depois, dois anos depois eu não me lembro exatamente. Eu penso que no segundo ano ele já tinha sido implantada essa proposta do reagrupamento. Mas, como toda proposta, foi com o tempo que a gente entendeu melhor o que era reagrupamento. Como se trabalhava no reagrupamento. Na época, os alunos que estavam com dificuldades eles eram separados e, como se fosse realmente uma recuperação, eram colocados em salas específicas, em determinados momentos, e trabalhavam, especificamente, com disciplina: de Português à Matemática. Outros alunos que já haviam alcançados, segundo a avaliação da professora, iam pra outro momento, outro local, ter outro tipo de atividade, mais voltada à Arte e Cultura.

9. Você considera que a inclusão de fato ocorreu na Rede e como analisa a inclusão hoje na RME?

Eu considero que a inclusão está ocorrendo na Rede, porque falar que ela ocorreu, seria até desconsiderar todas possibilidades de inclusão que nós temos ainda. Por exemplo, o entendimento que nós tínhamos de inclusão, era voltado apenas para as pessoas chamadas deficientes que, posteriormente, foram chamadas de pessoas com necessidades educacionais especiais, pela própria legislação. Hoje a gente percebe que a inclusão não é para o deficiente, entendemos que inclusão é uma educação para diversidade, na qual todo e qualquer aluno, como diz a legislação, tem direito à escola, de permanecer na escola e que esta escola tenha um ensino de qualidade. Hoje, trabalhamos a inclusão perpassando todos os níveis de ensino voltado para uma educação, para a diversidade, todo o aluno tem que ter acesso à qualidade na educação.

## ENTREVISTA GRAVADA Nº. 3

Nome: Sandra (professora)

Dados Gerais

Função: Eu sou Apoio Técnico da Divisão do Ensino Fundamental da Infância e Adolescência, atualmente como Chefe de Divisão.

Formação: Eu sou Pedagoga com especialização em Planejamento na área de Gestão

Tempo de vínculo na Rede Municipal de Educação: 16 anos

Tempo trabalhado como professor (a) em sala de aula:

Eu tenho de regência de sala de aula aproximadamente 20 anos, porque sou professora da Rede Estadual também, fiquei em sala de aula na Rede Municipal 8 anos.

1. Em 1998, a SME reorganizou o sistema de ensino municipal com a implantação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Você participou da implantação dessa proposta?

a) professor (a) ( X )                      b) diretor (a) ( )      c) equipe diretiva da SME ( )

Não, nesse período eu estava como professora na E. M Francisco Matias onde eu atuava nas séries iniciais na Educação Fundamental. A E. M Francisco Matias não fazia parte do grupo de escolas em que foi implantado o Projeto Escola para o Século XXI, nós só fomos ter conhecimento da Proposta em 98 quando houve a expansão para todas as os primeiros Ciclos da RME.

2. Como você tomou conhecimento dessa Proposta?

O primeiro contato com ela foi numa reunião pedagógica na escola, reunião de planejamento onde a nossa coordenadora apresentou os objetivos do programa e as orientações gerais de como seria as organizações das turmas. Foi trabalhado muito pouco os objetivos e a parte curricular nesta nova organização.

3. Como você recebeu e trabalhou a proposta de Ciclos em sua escola?

No primeiro momento, ficamos muito inseguros, primeiro, porque quebrava um pouco a nossa segurança, tirando os meninos daquela habitual organização por série. Quando começou a trabalhar com a organização das crianças por idade, isso gerou insegurança não só em mim, mais isto era muito notório em todo o grupo, também nós não tínhamos ainda, a convicção do motivo pelo qual estávamos trabalhando a partir das faixas etárias e não pelo nível de

conhecimento das crianças. Nós não tínhamos convicção ainda porque isto era importante e como se daria. Esses primeiros momentos foram de muita insegurança.

#### 4. O que mudou na escola inicialmente com os ciclos?

No primeiro ano na escola em que estava participando em 99, no primeiro momento, as mudanças ocasionadas foram poucas. Nós não percebíamos muitas mudanças, até porque, pensávamos, ainda, numa concepção de seriação. No segundo semestre de 99, a partir de encontros que foram feitos pelo Centro de Formação, pela equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação, foi se passando, os objetivos e como se organiza a escola a partir dos tempos da vida. A concepção de infância começaram a ser clareados. Isto ficou mais tranqüilo. No entanto, o ano de 1999 foi de insegurança e incertezas.

#### 5. Considerando a política de inclusão social e educacional, defendida constitucionalmente e na LDB 9394/96, como você analisa essa possibilidade mediante a reorganização do sistema de ensino municipal?

Se pegarmos, tanto o Projeto da Escola para o Século XXI, como a Resolução 214 que baseou a reformulação do Projeto da Escola para o Século XXI, estruturada nos princípios da proposta e calcada na Formação e Desenvolvimento Humano, percebemos o princípio de que todos os sujeitos têm capacidade de aprender, desde que seja respeitado os seus ritmos os seus tempos, desde que seja dado a ele, a metodologia necessária para que esse aprendizado aconteça. Eu acredito que essa proposta é a que melhor atende hoje a este requisito, esse direito de todos os cidadãos terem acesso ao conhecimento, portanto, na minha concepção, a escola de ciclos, quando organiza os sujeitos, a partir de sua faixa etária, ela propicia a eles a oportunidade de aprender, independente de já terem frequentado, ou não, a escola. A possibilidade de estarem em um ambiente formador, vai propiciar a ele, acesso ao conhecimento.

#### 6. Quais as propostas de intervenção que a escola dispunha para trabalhar com os Ciclos?

Uma das coisas que mais chamava a atenção era um maior quantitativo de profissionais na escola. Esse quantitativo gerava algumas coisas que nós não tínhamos antes, como por exemplo, a possibilidade do profissional preparar suas aulas dentro da sua carga horária de trabalho e de dar atendimento individualizado. Isto, pra nós, era muito novo, tanto que prestar esse atendimento dentro do horário de trabalho foi um dificultador no primeiro momento,

porque não sabíamos como fazer qual era a melhor hora de se tirar essa criança: se era só com uma criança, duas crianças, três crianças ou pequenos grupos. Essas dificuldades naturais das mudanças do processo é uma das maiores inovações. Não podemos esconder isso que, hoje nós vemos, como um dos pontos positivos. No primeiro momento, foi dificultador por não sabermos adequar e nem saber qual a melhor hora: se a criança está na sala de aula, eu posso tirá-la pra dar um atendimento individualizado, fazer uma intervenção pedagógica mais pontual? Porque nós entendemos que a intervenção é na sala de aula, durante o processo. Agora, esse atendimento especializado, diferente, mais perto do aluno também entendido como intervenção, é uma novidade que estava chegando pra nós nesse momento.

7. Você considera que a inclusão de fato ocorreu na Rede e como analisa a inclusão hoje na RME?

Se nós pegarmos e pensarmos na perspectiva de inclusão social das crianças, essa sim, de fato aconteceu. Com a ampliação das vagas e a expansão das escolas públicas, de modo geral, você tem aí as crianças que antes não tinha acesso à escola e hoje está inserida na escola. Na perspectivas das crianças com necessidades educacionais especiais, nós estamos caminhando pra dizer que somos uma Rede totalmente. Hoje, todas as nossas escolas estão recebendo aluno. Nenhuma escola recusa a matrícula de alunos, seja ele um aluno regular ou um aluno com necessidades educativas especiais. O que acontece é que nós temos hoje um melhor apoio: se eu recebo lá na escola uma criança com alguma deficiência ou com alguma debilidade mental ou motora, eu tenho o respaldo a orientação que antes eu não tinha. Quem pode me dar esse respaldo são os Centros Municipais de Apoio à Inclusão, que têm sido esse orientador. É claro que esses Centros não suprem as demandas da Rede Municipal de Educação, eles atendem, nos respaldam da seguinte forma: dando atendimento especializado ao que está além do papel da escola e, também, auxiliando o professor na compreensão daquele sujeito com necessidades educativas especiais. Isto é um avanço. Isto faz da Rede um diferencial. E acho que um outro avanço é a inserção do interprete de Libras na sala de aula, quando da existência de um aluno com deficiência auditiva. Isto é um avanço considerável que nós não pensávamos há 7, 8 anos atrás. Então, hoje eu considero que a inserção desse profissional no ano de 2009, temos também a inserção do cuidador, que é um outro profissional que entra para auxiliar as crianças com múltiplas deficiências, dentro da rede regular. Então, são aspectos que vão melhorando as políticas de inclusão. Caminhando da

forma que estamos caminhando, eu considero que hoje nós podemos dizer que estamos, sim, caminhando pra ser uma Rede totalmente inclusiva.

## ENTREVISTA GRAVADA Nº. 4

Nome: Elza (coordenadora)

Dados Gerais

Função: Hoje sou Professora Regente

Formação: Pedagoga e Psicopedagoga

Tempo de vínculo na Rede Municipal de Educação: 14 anos

Tempo trabalhado como professor (a) em sala de aula: 08 anos

1. Em 1998, a SME reorganizou o sistema de ensino municipal com a implantação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Você participou da implantação dessa proposta?

a) professor (a) ( )    b) diretor (a) ( )    c) equipe diretiva da SME ( )

No começo eu participei como coordenadora pedagógica, tinha prestado o concurso e assumi essa função. No começo, com muita dificuldade pois não deram recurso, nem nos chamaram para dar mais esclarecimentos. Como nunca tinha sido coordenadora pedagógica, eu tive muitas dificuldades no início. Com o tempo, com a ajuda dos colegas, bem depois, começaram os cursos, fomos conseguindo cumprir nossa missão.

2. E você trabalhou na Rede apenas como coordenadora ou também foi professora?

Em 1995 comecei como coordenadora, em 2000, eu prestei novo concurso, quando comecei como professora regente da Rede.

3. Qual foi sua ação e reação ao trabalhar com essa nova forma de organização escolar?

Para falar a verdade, quando eu entrei na Rede, como eu estava vindo de escola particular e, na escola particular, já trabalhávamos esta questão do construtivismo já estudávamos muito Piaget, Vygotsky, particularmente, não tive tanta dificuldade porque eu tinha bastante experiência, mas eu percebia que os professores da Rede tinham muita dificuldade. Isto, porque implantaram o sistema de ciclo muito rápido, tudo de uma vez e os professores ficaram perdidos, sem saber em como trabalhar e a falta de informação, também, acho que foi muita na época.

4. O que mudou na escola com os ciclos?

De positivo, foi que hoje nós temos muitos cursos de capacitação que ajudou bastante na questão da metodologia, da prática em sala de aula. Nós temos visto uma mudança muito

significativa nesse aspecto: os professores estão mais estimulados. No começo foi difícil, porque os cursos eram soltos, não era uma direcionada, era uma proposta solta, ficou muito a desejar.

5. Você sentiu alguma diferença na escola, antes dos Ciclos e depois de sua implantação?

Eu não senti tanto em termos de aprendizagem, percebi de negativo a questão da aprendizagem, essa progressão automática não funciona, porque quando o aluno é reenturmado, ele acaba sendo excluído em outra sala, a partir do momento que ele faz tarefas diferenciadas dos outros, ele também está sofrendo uma forma de exclusão, então eu não acredito, acho que essa progressão automática não funciona.

6. Quais os maiores desafios enfrentados por você no desenvolvimento desta nova forma de organização escolar?

O desafio é justamente esse. A gente conseguir uma forma de fazer com que esses alunos que chegam na escola com uma defasagem muito grande de aprendizagem possam alcançar os objetivos propostos, de maneira adequada e satisfatória. Esse é o maior desafio que encontramos, porque temos apoio apenas de um lado. As vezes nós temos crianças que têm deficiências que nós não damos conta de resolver e o que acontece é que nós encaminhamos para o CMAI, este demora muito a chamar, porque a demanda é muito grande e esse problema acaba virando uma bola de neve e a criança é a maior prejudicada.

7. Considerando a política de inclusão social e educacional, defendida constitucionalmente e na LDB 9394/96, como você analisa essa possibilidade mediante a reorganização do sistema de ensino municipal?

Eu acho que nós temos que dar maior suporte às escolas no aspecto físico, porque muitas vezes nós recebemos alunos cadeirantes e a escola não tem estrutura física adequada para receber esse aluno e, também, na questão da aprendizagem conseguir psicólogos, psicopedagogos para atenderem esses alunos, porque nós temos, por exemplo na nossa região, dois psicopedagogos para atender toda região da Unidade Regional Bretãs, que é a maior, que atende muitas escolas. Então fica difícil, precisamos de mais profissionais especializados para darmos conta de atender, procurar trabalhar a comunidade procurar trabalhar a comunidade das regiões para que a aprendizagem aconteça e, também, porque nós temos que ter a família como parceira.

8. Quais as propostas de intervenção na aprendizagem dos alunos que a escola dispunha para trabalhar com o sistema de Ciclos?

Nós não tínhamos, na verdade, muito material, nós compramos muito material pedagógico trabalhávamos da melhor maneira possível com o que dispúnhamos na época.

9. E qual era o nome dessas atividades?

Nós trabalhamos a reenturmação, trabalhamos o reforço individual, o reforço coletivo da melhor maneira possível, mas é claro que alguns alunos conseguiram e nós ficamos muito satisfeitos mas não achamos que foi um resultado satisfatório.

10. Esses reagrupamentos foram bem entendidos pela equipe?

Muitos professores reclamavam, justamente, por falta de informação a respeito do reagrupamento, tanto é que nós não trabalhamos muito tempo o reagrupamento acabamos trabalhando mais a reenturmação, talvez por ser mais cômodo.

11. Você considera que a inclusão de fato ocorreu na Rede e como analisa a inclusão hoje na RME?

Não, eu acho que a questão da inclusão não atendeu as necessidades dos alunos, porque é uma questão não só da Rede, mas uma questão cultural mesmo. É por isso eu falei o trabalho com comunidade, que as escolas deveriam fazer no sentido de trazer a comunidade pra dentro da escola, para que ela sinta a responsabilidade. Os pais hoje não têm mais tempo, as escolas de tempo integral estão lotadas porque os pais preferem que os filhos fiquem o dia todo. Então é uma questão cultural, é uma questão muito mais ampla. E pouco tempo para gente estar falando sobre inclusão, mais na realidade eu acho que ela não aconteceu de maneira satisfatória, precisamos de mais profissionais na Rede, mais assistentes sociais, mais psicólogos, mais psicopedagogos.

## ENTREVISTA GRAVADA Nº. 5

Nome: Olinda (professora)

Dados Gerais

Função: Professora

Formação: Pedagogia

Tempo de vínculo na Rede Municipal de Educação: 10 anos de rede.

Tempo trabalhado como professor (a) em sala de aula: 33 anos

1. Em 1998, a SME reorganizou o sistema de ensino municipal com a implantação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Você participou da implantação dessa proposta?

a) professor (a) ( X )            b) diretor (a) ( )            c) equipe diretiva da SME ( )

2. Como você tomou conhecimento dessa Proposta?

Eu fiquei sabendo quando estava fazendo os projetos, quando estava elaborando os projetos. Quando estava em estudo, a gente participou com as informações da escola pela coordenadora pedagógica.

3. Como você recebeu esta Proposta dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e a trabalhou?

Eu recebi com entusiasmo, pelo motivo que ela dá mais condições de aproveitamento do ser humano no total nas criatividades, nas formas de desenvolvimento da criança, e pela valorização do ser humano.

4. Diante da realidade da escola em que trabalhava. Você achou fácil trabalhar com essa proposta?

Não, hoje eu acho que ela ainda não está de encontro com a realidade das escolas, porque as escolas primeiramente deveriam colocar as escolas na realidade do programa, porque às vezes, o Programa é bom mas não tem condições materiais, de verbas nas escolas, não tem condições de espaço, não tem formação específica para os professores.

5. Quais os maiores desafios e dificuldades enfrentadas por você?

Olha, é a falta de conhecimento de todo pessoal envolvido na educação dentro da escola, porque as vezes você quer ter uma liberdade de tempo para se trabalhar com os alunos e não

tem, uma coisa fere a outra. As maiores dificuldades foram estas, do coordenador pedagógico não entender os objetivos das atividades propostas.

6. Considerando a política de inclusão social e educacional, defendida constitucionalmente e na LDB 9394/96, como você analisa essa possibilidade mediante a reorganização do sistema de ensino municipal?

Realmente se os conteúdos fossem bem trabalhados, se a formação atingisse os professores e os funcionários, se as escolas estivessem estruturadas para atender com qualidade os alunos poderíamos ter melhores resultados no que se refere a inclusão. Acredito que a inclusão ainda não ocorreu na Rede.

## ENTREVISTA GRAVADA Nº. 6

Nome: Carla (coordenadora)

Dados Gerais

Função: Sou professora. Formei em pedagogia e tenho especialização em Supervisão Escolar e Administração Escolar pela Universidade Salgado de Oliveira.

Tempo de vínculo na Rede Municipal de Educação: no dia 6 de setembro de 2009 vai fazer dez anos que eu estou na Rede.

Tempo trabalhado como professor (a) em sala de aula:

Além desse tempo na Rede, trabalhei em escolas particulares, durante uns 6 anos.

1. Em 1998, a SME reorganizou o sistema de ensino municipal com a implantação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Você participou da implantação dessa proposta?

a) professor (a) ( ) b) diretor (a) ( ) c) equipe diretiva da SME ( )

Eu participei como coordenadora, o concurso era para coordenação, assim, já entrei na Rede como coordenadora.

2. Como coordenadora pedagógica ou de turno?

Coordenadora pedagógica

3. Como você tomou conhecimento dessa Proposta?

Olha, foi só quando eu cheguei à escola, após o concurso, quando li a LDB. Foi lá na escola que eu fiquei sabendo pelos colegas, pela diretora e a outra coordenadora que me explicaram como o sistema era organizado, para mim foi diferente, porque eu estava trabalhando só em seriação, então foi difícil, daí eu fui lendo, professoras foram falando como era, elas também, não sabiam muito bem como era a proposta.

4. Como você recebeu a Proposta dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e a trabalhou?

Achei muito diferente, porque estávamos acostumados com outro sistema de avaliação quantitativa. Com a mudança para a qualitativa, foi uma novidade, só que os professores não estavam seguros, porque às vezes eles paravam de dar conteúdos pensando que não precisava trabalhar os conteúdos formais. Trabalhavam apenas os projetos e ainda não sabiam como

construir projetos. A orientação que eles tiveram e os cursos eram poucos. Não tiveram embasamento maior antes da implantação do ciclo. Os professores pensavam que trabalhar com projeto, era pegar e seguir sem dar conteúdo, então, foi muito difícil na época da implantação, tanto pra mim, quanto para a equipe da escola.

##### 5. O que mudou na escola com os Ciclos?

Na questão de alunos, por exemplo, tivemos uma experiência na escola: o aluno chegou com onze anos, do interior e com onze anos ele deveria estar na turma E. Esse menino nunca tinha frequentado uma sala de aula, não sabia como pegar no lápis. Então a dificuldade foi muito grande para ele. Penso que esse aluno estava ao mesmo tempo sendo incluído e excluído. Quando trabalhava suas dificuldades de modo diferenciado ele estava sendo incluído, mas quando não respeitava sua fase de adaptação e contato inicial com a escola era excluído. Ao mesmo tempo que o professor atendia uma sala com alunos da idade dele, ao mesmo tempo, atendia as diferenças. Assim, não está respeitando a criança quando está passando por cima dessa fase de adaptação. Assim, os próprios professores tiveram dificuldades de como trabalhar esse aluno, na verdade ele chegava ali, não estava sabendo como trabalhar ele, não tinha aquele tempo e esse tempo que tinha, como o professor fazia com 38 alunos na sala de aula com essas diferenças todas. Não foi muito fácil não.

##### 6. Considerando a política de inclusão social e educacional, defendida constitucionalmente e na LDB 9394/96, como você analisa essa possibilidade mediante a reorganização do sistema de ensino municipal?

Olha, a política de inclusão foi uma das primeiras coisas que aprendi quando eu fiz o concurso: eu li e só me detive nessa inclusão, porque eu queria saber o que era essa inclusão porque é muito bonito na lei, é muito bonito a gente falar na inclusão, é muito bonito a gente receber nas escolas, é uma questão até humanitária receber essas crianças, mas a dificuldade que a gente tem para trabalhar com ela é muita. Assim, não somos preparados e não temos psicopedagogos em todas as escolas, as escolas estão começando a ser readaptadas. Essa política de inclusão, na verdade, foi uma política de exclusão, porque, eu estava ali com 38 ou 40 meninos em sala e uma inclusão igual, eu tive experiência, a dificuldade para trabalhar com aquele aluno é muito grande. Para você atender só ele, em detrimento dos outros, ou outros em detrimento dele. Acredito que é mais uma política de exclusão na escola.

7. Você considera que a inclusão de fato ocorreu na Rede e como analisa a inclusão hoje na RME?

A inclusão, na verdade, não aconteceu na escola. Receber os alunos porque a lei determina não quer dizer que está incluindo, pegar os alunos com todas as deficiências, o estatuto da criança e do adolescente tá aí, mas até hoje a gente ainda não tem toda essa estrutura pra receber os alunos com inclusão na escola. Se eu recebo um aluno cego na minha sala de aula eu não sei como trabalhar com esse aluno porque eu não tenho conhecimento eu não tenho quem me ajude eu tenho quase 35 ou 38 alunos na sala e mais esse menino com a deficiência, eu não tenho ainda como trabalhar esse menino. Então eu acho que ainda há dificuldade. Ainda tem muito que trabalhar, na verdade, para essa inclusão acontecer na Rede. Eu penso que ainda não aconteceu.