

A PROPOSTA DE CICLO DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Alessandra Mendonça Leão¹

Resumo: O presente registro objetivou realizar uma análise reflexiva, com base em estudo bibliográfico, acerca do contexto histórico do surgimento da proposta de ciclos de formação humana, no Brasil. O estudo parte de uma reflexão referente ao contexto das políticas educacionais brasileiras, subsidiado pela análise do panorama das políticas internacionais delineadas ao longo do século XX. Destacam-se as décadas de 1980 e 1990, período de implantação e expansão da proposta de ciclos, e momento histórico de abertura política e econômica do Brasil, no qual se delineia o avanço das políticas neoliberais e a centralidade da educação nos discursos das políticas educacionais tanto no âmbito nacional quanto internacional. O objetivo principal é buscar apreender o contexto histórico, político e econômico e suas relações com o ideário da não reprovação que se constitui no cenário educacional do país neste período.

Palavras-chave: políticas educacionais – ciclo de formação - reprovação

A proposta educacional de ciclos de formação, ou mesmo o ideário da não reprovação nela inserido, tem se constituído nas últimas décadas como tendência não só no Brasil, mas também na América Latina e em alguns países europeus. Seguindo o panorama das políticas internacionais, o desafio essencial da educação nos países latino-americanos, incluindo o Brasil, ao longo de todo século XX e início do século XXI, tem sido o de regularizar o fluxo de alunos durante o período de escolarização, seja por eliminação ou limitação da repetência.

Realizando uma retomada do contexto histórico das políticas educacionais até então delineadas, podemos afirmar que a intensificação do

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Goiás. Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Araguaia. Diretora do Centro de Estudos e Pesquisa da Linguagem Escrita – LERESCREVER.

processo de globalização,² que segundo Ianni (2005) não é um fato acabado, mas um processo em marcha, e o vertiginoso avanço tecnológico decorrente da industrialização do século XIX dão ao fim do século XX e início do século XXI o caráter de um “tempo novo” em emergência.

Ocorre que o capitalismo tornou-se propriamente global. A reprodução ampliada do capital, em escala global, passou a ser uma determinação predominante no modo pelo qual se organizam a produção, distribuição, troca e consumo. O capital, a tecnologia, força de trabalho, a divisão social do trabalho, o mercado, o *marketing*, o *lobbying* e o planejamento, tanto empresarial como das instituições multilaterais, além do governamental, todas essas forças estão atuando em escala mundial. Juntamente com outras, políticas e socioculturais, são forças decisivas na criação e generalização de relações, processos e estruturas que articulam e tensionam o novo mapa do mundo. (IANNI, 1999, p.18)

Neste contexto, os países da América Latina sofreram grandes interferências políticas e econômicas dos organismos internacionais³ que objetivam, conforme estudos realizados por Coraggio (1999), o ajuste e a estabilização econômica, a intensificação do avanço tecnológico, a expansão do mercado e a reordenação do desenvolvimento social. Além disso, buscam a sustentabilidade social pela manutenção do equilíbrio entre o pleno desenvolvimento econômico e a *equidade social*⁴ assegurada, principalmente, pela adequação das nações às exigências do mercado. Adequação esta que aos olhos desta perspectiva deverá ser alcançada por intermédio, principalmente da educação e formação do trabalhador.

Esse novo tempo traz mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais em ritmo acelerado e nele se consolidam novas formas de produção e reprodução do capital.

² A globalização não é um fato acabado, mas um processo em marcha. Enfrenta obstáculos, sofre interrupções, mas generaliza-se e aprofunda-se como tendência. Por isso, há nações e continentes nos quais a globalização pode alcançar maior desenvolvimento, pois ainda tem mais espaços a conquistar. Este é o caso da África e da América Latina (IANNI, 2005).

³ Entre esses organismos internacionais, podemos citar: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da ONU (UNESCO, CEPAL e UNICEF, dentre outras).

⁴ A equidade é definida com base em dois princípios básicos. O primeiro é o princípio de oportunidades iguais, ou seja, as conquistas da vida de uma pessoa devem ser determinadas principalmente por seus talentos e esforços e não por circunstâncias pré-determinadas, como etnia, gênero, história social ou familiar, ou ainda país de nascimento. O segundo princípio é o da prevenção de resultados, especialmente em saúde, educação e níveis de consumo. (BANCO MUNDIAL, 2006)

A nova ordenação mundial é caracterizada por outra forma de organização do capital que se configurou no século XX, favorecida pelo desenvolvimento do transporte e da comunicação, da informática e da eletrônica. Pode-se afirmar que a economia capitalista do final do século XX ficou caracterizada pelos altos investimentos no avanço tecnológico e pelo surgimento de novos setores de serviços e de novos mercados. Segundo Ianni (1999, p. 19),

[...] modificam-se bastante e radicalmente as técnicas produtivas, as formas de organização dos processos produtivos, as condições técnicas, jurídico-políticas e sociais de produção e reprodução das mercadorias, materiais e culturais, reais e imaginárias.

Observava-se acentuado avanço e maior centralidade da proposta neoliberal de desregulamentação das relações de trabalho, chamada *flexibilização das relações de trabalho*, tida como estratégia para ampliação das oportunidades de emprego. Entretanto, o quadro que se observa no mercado econômico inclui: alta rotatividade, baixos salários, minimização ou inexistência de garantias aos trabalhadores e precarização das formas de emprego (NETO; BRÁZ, 2006). Barreto e Leher (2003, p. 39) ressaltam o fato de que “[...] uma leitura mais atenta permite evidenciar uma conexão direta entre flexibilidade, competitividade e mercado”.

De acordo com estudo de Oliveira (2000a), esse quadro de mudanças é caracterizado, sobretudo, pelo deslocamento das empresas de seu país de origem e a conseqüente instalação em outros países onde as condições são mais promissoras. E esta mobilização do capital leva em conta, como contexto mais favorável, a fragilidade ou inexistência da força sindical, as condições de qualificação dos trabalhadores, as isenções fiscais e a flexibilização dos direitos trabalhistas, entre outros aspectos.

Sob a premissa do amplo desenvolvimento mundial, o capital avança fronteiras na busca por essas condições mais “favoráveis”, denunciadas por Mézaros (2002):

No entanto, com essa globalização em andamento, que se apresenta como muito benéfica, nada se oferece aos “países subdesenvolvidos” além da perpetuação da taxa diferenciada de exploração. Isto será muito bem ilustrado pelos números reconhecidos até mesmo pela revista *The Economist* de Londres, segundo a qual, nas fábricas norte-americanas recentemente estabelecidas na região da fronteira

norte do México, os trabalhadores não ganham mais do que 7 *por cento* do que recebe a força de trabalho norte-americana para fazer o mesmo trabalho na Califórnia. (MÉSZAROS, 2002, p. 64)

Ainda segundo afirmações de Oliveira (2000a), flexibilizar direitos trabalhistas resulta em diminuição de custos para os empregadores e, ao mesmo tempo, em redução das garantias e benefícios sociais dos empregados e em expansão do processo de precarização do emprego.

São processos que estimulam a criação de subempregos, de subcontratação, de terceirização de serviços essenciais, de trabalhos mal pagos, sem regulamentação, sem garantias e estabilidade, realizadas nas piores condições materiais. (OLIVEIRA, 2000a, p. 66)

No entanto, o que está registrado nos documentos do Banco Mundial é que suas ações têm como foco central minimizar as disparidades de oportunidades entre nacionalidades, etnias, gêneros e grupos sociais, o que se efetivará com a garantia de maior equidade.⁵

Legitimou-se, no século XX, o entendimento de que vivemos em um *mundo novo*, o do avanço tecnológico e industrial, do progresso e do comércio, da internet e da robótica, da globalização e do consumo. Contraditoriamente, ao mesmo tempo estão presentes no mundo: miséria avassaladora, altos índices de desemprego e subemprego; avanço da urbanização, da destruição ambiental, da competitividade no mercado, das altas taxas de lucro e das crises financeiras. Neste contexto, desencadeiam-se, efetivamente, as políticas neoliberais de implantação de reformas, cujos objetivos são o ajuste e o equilíbrio econômico para a garantia da acumulação do capital. Ganha destaque, então, o aferimento da equidade, acima citada, que, segundo o documento do Banco Mundial, é fundamental para reduzir a pobreza e possibilitar a prosperidade. Está em curso o processo de globalização, ordenado pelas relações econômicas e viabilizado pelo avanço dos meios de comunicação e informatização.

⁵ Ressalta-se novamente o conceito de equidade nos documentos do Banco Mundial, observando-se o imperativo da viabilização de **oportunidades**: “Por equidade entendemos que as pessoas devem ter oportunidades iguais de buscar a vida que desejam e serem poupadas de extrema privação de resultados. A mensagem principal é que a equidade é complementar, em alguns aspectos fundamentais, à busca de prosperidade de longo prazo. Instituições e políticas que promovam um campo de atuação equilibrado – onde todos os membros da sociedade tenham as mesmas oportunidades de se tornarem socialmente ativos, politicamente influentes e economicamente produtivos – contribuem para o crescimento sustentado e o desenvolvimento.”(BANCO MUNDIAL, 2006, p.2)

Forma-se toda uma cadeia mundial de cidades globais, que passam a exercer papéis cruciais na generalização das forças produtivas e relações de produção em moldes capitalistas, bem como na polarização de estruturas globais de poder. Simultaneamente, ocorre a reestruturação de empresas, grandes, médias e pequenas, em conformidade com as exigências da produtividade, agilidade e capacidade de inovação abertas pela ampliação dos mercados, em âmbito nacional, regional e mundial. O fordismo, como padrão de organização do trabalho e da produção, passa a combinar-se com ou ser substituído pela flexibilização dos processos de trabalho e produção, um padrão mais sensível às novas exigências do mercado mundial, combinando produtividade, capacidade de inovação e competitividade. (IANNI, 1999, p.13)

Para tanto, “[...] tornou-se lugar comum, na última década, referir-se à centralidade da Educação Básica como condição necessária para o ingresso das populações no terceiro milênio, a partir do domínio dos códigos da modernidade” (OLIVEIRA, 2000a, p.104). Essa visão tem sido influenciada, fundamentalmente, por agências internacionais, programas governamentais, propostas de empresas e de entidades representativas dos trabalhadores. Fica, assim, estabelecida a necessidade de se reformar a educação básica e assegurar, por meio dela, maior flexibilidade nos processos educacionais e, com isso, possibilitar maior inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Desse modo, podem ser criadas condições de maior empregabilidade⁶ para os trabalhadores e maior competitividade entre as nações.

“Um admirável mundo novo emerge com a globalização e com a revolução tecnológica que o impulsionam rumo ao futuro virtuoso”. Essa crença está presente nos documentos do Banco Mundial e do Ministério da Educação do Brasil (MEC) e de grande parte da América Latina, ocupando o lugar de pedra-fundamental de toda construção argumentativa da política educacional das duas últimas décadas. A partir dessa premissa, organismos internacionais e governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto abaixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade entre as nações, único meio de obter o passaporte para o seletivo grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado. (BARRETO; LEHER, 2003, p. 39)

Na premissa neoliberal, empregabilidade seria a possibilidade de o trabalhador adaptar-se às inconstâncias e incertezas do mercado de trabalho,

⁶ Oliveira define o conceito de empregabilidade com base no estudo de Leite, afirmando que o recente conceito de empregabilidade foi criado para encobrir a realidade do trabalho no mundo globalizado. Assim sendo, empregabilidade “[...] refere-se à capacidade dos trabalhadores de se manterem empregados ou de encontrar novos empregos, quando demitidos, a partir de suas possibilidades de respostas às exigências de maiores requisitos de qualificação demandados pelas exigências tecnológicas do processo produtivo (OLIVEIRA, 2001, p. 76).

de forma criativa e flexível, o que será viabilizado por suas características pessoais e individuais e, principalmente, por sua formação profissional. De uma perspectiva crítica, o termo *empregabilidade* significa responsabilizar o próprio trabalhador por sua condição de empregado ou desempregado. Essa visão se traduz, efetivamente, em um discurso que estabelece a interdependência entre formação e emprego, vinculando educação e mercado de trabalho, que se tornou determinante nas definições das políticas educacionais brasileiras, sobretudo a partir da década de 1990.

A responsabilização dos trabalhadores pela sua inserção no processo produtivo constitui-se característica notável do atual debate sobre educação e empregabilidade. Constatar que isso não é novidade somente confirma uma regra básica do capitalismo que é deixar a cargo dos próprios trabalhadores a luta pela reprodução da força de trabalho e, neste sentido, a educação é condição indispensável. (OLIVEIRA, 2001, p. 70)

Os estudos de Oliveira (2000a)⁷ chamam a atenção para o quanto as reformas educacionais no Brasil são fortemente influenciadas pelas orientações das agências internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD e BM), determinadas em conferências e declarações mundiais, dentre elas a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, e a Declaração de Nova Delhi, de 1993. Entretanto, segundo a própria autora, é importante reconhecer que a influência desses organismos sobre os projetos educacionais apoiados ou financiados não significa negar um leque mais amplo de interferências que extrapolam suas recomendações e podem ser identificadas nas propostas de gestão da educação pública no Brasil.

Diante deste contexto, o presente estudo se detém, especificamente, nas políticas de expansão da educação básica, no Brasil, delineadas a partir da segunda metade do século XX e traduzidas nas reformas educacionais que se encontram em curso.

⁷ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos pode ser considerada o grande marco na formulação de políticas governamentais para educação da última década do século XX. Realizada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, foi convocada pelos seguintes organismos: UNESCO, UNICEF, PNUD e BM. Da conferência resultaram posições consensuais que deveriam construir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países mais populosos do mundo signatários da Declaração Mundial para Todos. (OLIVEIRA, 2000a)

Partindo de uma retomada histórica, podemos afirmar que, no Brasil, a década de 1950 ficou caracterizada como um período de ampla modernização da economia e de investimentos na industrialização do país. Em razão das mudanças que se consolidavam no mercado produtivo, a educação também passou a ser, paulatinamente, foco de atenção como possibilidade de garantia da formação do trabalhador para o mercado econômico emergente. Mais que isso, configurava-se politicamente como necessária para o desenvolvimento econômico do país e como possibilidade de ascensão social e garantia futura de melhores condições de trabalho.

As décadas de 40 e 50 foram marcadas pela grande euforia da ideologia do desenvolvimentismo. Neste contexto, o subdesenvolvimento era identificado como pobreza e o desenvolvimento como prosperidade.

A educação, nesse cenário, é compreendida como instrumento para promover o crescimento e reduzir a pobreza. Era necessário, para se atingir o desenvolvimento pleno, que os países subdesenvolvidos tomassem atitudes severas em relação à miséria, entendida como ameaça constante à democracia. A educação é assim concebida como instrumento econômico indispensável ao desenvolvimento, ao progresso. (OLIVEIRA, 2000a, p.197)

No Brasil, são marcas do início da década de 1950: a ampliação do processo de industrialização, a proeminência do nacional-desenvolvimentismo, além das influências de ações internacionais para a incorporação dos países mais pobres e atrasados ao mercado mundial. Nesse período, foi criada (fevereiro de 1948) a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL),⁸ que iria delinear orientações políticas para a América Latina. No entanto, nos anos 60 se intensificou uma crise econômica nos países latino-americanos, incluindo o Brasil, motivada pela inexistência de condições indispensáveis à plena industrialização, o que, de acordo com Oliveira (2000a), pode ter freado o progresso técnico esperado.

A crise econômica que, no começo da década de 60, golpeou a maioria dos países latino-americanos foi uma crise de acumulação e realização da produção, manifestada, por um lado, na incapacidade para importar os elementos materiais necessários ao desenvolvimento do processo de produção e, por outro lado, nas restrições encontradas para realizar esta produção. As dificuldades que se apresentavam eram produtos do processo de industrialização

⁸ Para maior aprofundamento da relação da CEPAL com a educação brasileira, ver o estudo de Oliveira (1997), apresentado no XXI Congresso da ALAS.

em marcha na América Latina desde a década anterior, sem que se procedesse às reformas estruturais indispensáveis à criação de um espaço econômico adequado ao crescimento industrial. (OLIVEIRA, 2000a, p. 202)

Conseqüentemente, a estrutura fundiária passou a conviver com a industrialização, gerando graves entraves econômicos, dentre eles a formação e qualificação da mão-de-obra para a indústria. O fim da década de 1960 foi marcado por regimes autoritários e centralizadores, como os regimes militares na América Latina.

Estreitou-se cada vez mais a relação entre educação e trabalho, entre educação e desenvolvimento econômico, principalmente a partir de 1970, embora de uma perspectiva diferenciada do período do nacional-desenvolvimentismo. Segundo Oliveira (2001), o fim dos anos 70 e o início dos anos 80 foram caracterizados pela ampliação do direito à educação, expresso na Lei nº 5.692/71, e pelo redimensionamento de toda a rede física do ensino público brasileiro. Nessa época, teve início também o processo de ampliação do acesso à escola pública no Brasil, embora de maneira “[...] desordenada, pouco planejada e com todos os atropelos característicos das contradições do próprio regime autoritário [...]” (OLIVEIRA, 2001, p. 72).

A década seguinte – 1980 – constituiu um momento de abertura política no Brasil. No contexto da educação, foram marcantes a defesa do acesso à escola pública e da conseqüente permanência nela e as denúncias do caráter excludente e seletivo da instituição escolar evidenciado pelos altos índices de evasão e repetência. Nesse período, no campo educacional, foram também levantados questionamentos acerca das formas autoritárias de ensino e dos métodos utilizados para avaliação, denunciados como arbitrários, autoritários e seletivos. Intensificaram-se a luta pela escola pública e gratuita e a defesa popular do acesso e permanência na escola como direito.

No final da década de 70, com as manifestações políticas que deram origem ao processo de abertura no país e ao surgimento do novo sindicalismo, toma expressão o movimento em defesa da escola pública e gratuita. Tal movimento vai se contrapor à dissociação existente entre planejamento econômico e social. Os segmentos sociais organizados em defesa da escola pública e gratuita, extensiva a todos, vão denunciar o caráter centralizador dos planejamentos globais que refletem o padrão autoritário de política estatal. Reivindicando a ampliação do direito à educação, ainda limitado a

oito anos de escolaridade pública e gratuita aos indivíduos entre 7 e 14 anos, tais segmentos propõem a extensão para o conjunto da população. (OLIVEIRA, 2001, p. 72)

Fomentadas também pelas reivindicações sociais, as políticas educacionais delineadas no período (1980-1990) se distinguiram não só pela centralidade dada à educação básica, mas também por alterações na gestão escolar, dentre elas a eleição para diretores das escolas. Além disso, houve um redimensionamento das concepções de educação, educador e educando, que se converteu em novas propostas educacionais em alguns estados: ampliação do número de vagas, progressão automática, bloco único de alfabetização, ciclos, entre outras referendadas legalmente pela Constituição Federal de 1988. É necessário ressaltar que essas propostas apresentam diferentes formas de organização e de concepção de educação e que a abertura expressa na LDB tem permitido a configuração de diversas formas de organização escolar no país.

Deve-se ressaltar ainda que as propostas denominadas de ciclo básico de alfabetização e de progressão automática consistem, basicamente, no fim da reprovação e no agrupamento das séries iniciais. Com isso, elas objetivam a correção de fluxo, na medida em que a aprovação e a progressão continuada do aluno, subsidiadas por medidas de apoio, recuperação ou reforço, ocorrem sem maiores alterações, seja na concepção de educação ou estrutura, na organização, no currículo ou na proposta pedagógica, viabilizando o fluxo escolar.⁹ Sobre esse tema, reflete Freitas:

É possível que a ênfase no ajuste do fluxo (Programas de Correção de Fluxo, Ciclos de Progressão Continuada, Recuperação de Ciclos, entre outras medidas em voga) vise a fazer uma ampla “faxina” do sistema de ensino de forma a corrigir seus custos econômicos e preparar processos de privatização por intermédio de terceirização, permitindo, por um lado, a internalização da exclusão de forma mais dissimulada quanto aos custos políticos e sociais e, por outro, a externalização dos custos econômicos, com aumento do controle sobre o processo educativo. (2002b, p. 307)

As propostas de ciclos de formação têm como base a reordenação dos tempos e espaços escolares e como eixo norteador a formação humana e fundamentam-se na centralidade no educando no decorrer do processo

⁹ Para maior aprofundamento acerca das propostas de progressão automática e ciclo básico de alfabetização, consultar Andrade (1992), Ambrosetti (1989) e Freitas (2002a, 2002b).

educativo. Apresentam, segundo alguns autores, mudanças significativas nas concepções de educação, educando e educador, além da flexibilização curricular e da eliminação da reprovação, constituindo-se em uma nova proposta educacional.

Os ciclos devem ser mecanismos de resistência à lógica seriada. Mas devem ser vistos como oportunidade para se elevar a conscientização e a atuação dos professores, alunos e pais, retirando-os do senso comum e revelando as reais travas para o desenvolvimento da escola e da sociedade – e não apenas serem vistos como uma “solução” técnico-pedagógica para a repetência. (FREITAS, 2002b, p. 319)

As reivindicações e lutas pela garantia do direito à educação básica pública e gratuita no país, paralelamente às orientações internacionais que se delineavam, no período de 1980 a 1990, representavam forças políticas que iriam traçar, nos países da América Latina, incluindo o Brasil, políticas de reformas educacionais com novas orientações fundamentadas, sobretudo, no Art. 3º da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, de Jomtien.

UNIVERZALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no **acesso às oportunidades educacionais**.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a **igualdade de acesso** à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

(CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990)

No primeiro item do artigo citado, para a universalização da educação básica e melhoria de sua qualidade, a proposta é a redução das desigualdades. As ações devem ter o sentido de *oferecer oportunidades* e não de estabelecer a busca pela garantia da universalização de direitos. Portanto, é necessário destacar que a intenção é manter o padrão mínimo de qualidade da aprendizagem e que a discriminação dos menos favorecidos e dos portadores de deficiência seja eliminada, garantindo-se a **igualdade de acesso**, o que não é sinônimo de garantia de direito à educação básica. O documento estabelece o delineamento da política educacional no Brasil, que se compromete a fazer cumprir as metas e objetivos educacionais declarados e assumidos, definidos principalmente em ações de **ampliação do acesso** da população à educação básica. Essas determinações políticas foram reafirmadas em 2000, em Dakar:

3. Nós reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a **captar os talentos e o potencial de cada pessoa** e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades. (CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000)

Ficou assim delineada a proposta política de uma educação voltada para a aprendizagem e para a socialização (aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser), posta como possibilidade de ascensão social, melhoria de vida, garantia da empregabilidade e viabilidade de desenvolvimento social. Sob o discurso de educação para todos e condição para o desenvolvimento econômico das nações, foram apresentadas algumas razões como justificativas para as reformas nos sistemas públicos de educação, as quais concretizariam em ações que garantissem a redução de custos e ampliação da oferta, nos países da América Latina, dentre eles o Brasil.

A extensão da escolaridade para todos e a necessidade de oferecer educação básica a maiores contingentes populacionais vão orientar as mudanças propostas logo no início da década de 90. Porém, a

disposição em ampliar demais os gastos públicos com educação não era grande. A máxima adotada era a de que recursos não faltavam; a questão era reduzir os desperdícios. Dentro desta perspectiva, os altos índices de evasão e repetência conhecidos como fracasso escolar serão atacados. A redução da distorção entre a idade regular do aluno e a série passa a ser o desafio a enfrentar. (OLIVEIRA, 2001, p. 83)

É inegável que os grandes problemas enfrentados no contexto histórico da educação brasileira, nesse período, foram as altas taxas de evasão e repetência. O ideário de uma educação para todos constituiu o grande desafio desse período de mudanças. A reivindicação social de uma escola pública e gratuita e a luta pelo fim de uma educação escolar seletiva e excludente, segundo estudos de Oliveira (2001), obtiveram respostas na Constituição de 1988, que reconheceu a necessidade de ampliação da educação básica e o direito à gestão democrática. Nesse momento, o Brasil vivenciava um contexto social, político e econômico configurado pela inserção do país na lógica neoliberal, na qual a educação é tida como imprescindível para o desenvolvimento do país.

Se a educação do ponto de vista econômico era imprescindível para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social era reclamada como a possibilidade de acesso das classes populares à melhores condições de vida e trabalho. Essa dupla abordagem talvez tenha forjado a construção de uma nova orientação para a reforma educativa dos anos noventa. (OLIVEIRA, 2001, p. 73)

Essa nova orientação para as reformas educativas tinha como subsídio conceitos como equidade, empregabilidade e flexibilidade, sustentada principalmente por uma política de garantia do acesso e permanência na escola. Constatam-se, portanto, mudanças significativas no contexto político brasileiro, marcado por reformas do Estado e da educação, que ressaltavam a minimização da atuação do Estado e a defesa de sua modernização. Nesse mesmo período, ocorria a implantação do sistema de ciclos no país. É importante ressaltar que, ao mesmo tempo, deflagra-se também

[...] a luta pelo reconhecimento dos profissionais da educação como trabalhadores, portanto, portadores de direitos, inclusive sindicais, marcará profundamente o momento, contribuindo para o acúmulo de conquistas no tocante à educação das classes trabalhadoras. (OLIVEIRA, 2001, p. 73)

Neste processo, vincula-se a necessidade de incorporação das novas tecnologias nas instituições educacionais públicas às novas propostas de flexibilização do ensino, traduzidas em ações de *flexibilização* curricular e estrutural. Neste sentido, podemos afirmar que o ciclo, como proposta político-pedagógica que elimina a reprovação, reorganiza os tempos e espaços escolares e propõe a inclusão dos educandos, em alguns aspectos referenda as orientações do Banco Mundial e implica em alterações significativas no trabalho do professor.¹⁰

Os temas educação, formação para o trabalho e desenvolvimento econômico das nações envolvem questões complexas e contraditórias. De um lado, está a proposição política da formação de um indivíduo criativo, flexível, autônomo e, de outro, inserido nas propostas de ciclos, tem-se o ideário de uma educação para a formação do sujeito social e histórico constituído nas relações humanas e sociais.

Na esteira deste contexto histórico, o governo brasileiro, na década de 1990, segundo Oliveira (2000b, p. 95), encontra-se “[...] diante de grandes pressões populares pela democratização, sobretudo da educação básica, implicando a exigência de seu acesso, mas também na qualidade de seus serviços [...]”. A educação pública brasileira é vetor de questionamentos e críticas devido aos altos índices de repetência e evasão escolar. O grande problema educacional deste período se configura principalmente na defasagem idade/série, período em que “a evasão passa a ser compreendida como resultado de sucessivas repetências que acabavam por desestimular os alunos a prosseguirem sua trajetória escolar.” (OLIVEIRA, 2000b, p. 97).

Ressaltam-se de um lado as orientações internacionais delineando investimentos em ações políticas que garantam o acesso à educação básica e no limiar deste contexto as pressões populares no país por ações políticas de democratização escolar, na luta pela garantia da permanência dos alunos na escola e pela conclusão da escolaridade. É neste contexto, que os ciclos passam a fazer parte do cenário educacional brasileiro e se interpõem como uma nova forma de organização escolar, de reordenação dos tempos e

¹⁰ Para maior aprofundamento das questões sobre as mudanças ocorridas no trabalho do professor e na concepção de professor, a partir da implantação da proposta de ciclos, ver Leão (2008).

espaços escolares, tendo como cerne o fim da reprovação. Surgindo, neste contexto histórico e político, como nova proposta educacional e nova concepção de educação, a proposta de ciclos se apresenta em defesa da educação pública democrática, gratuita e de qualidade, posta como direito social.

Dentre as proposta implantadas no país, na década de 90, destacamos aqui a proposta de ciclos de Porto Alegre, intitulada *Escola Cidadã*:

O Projeto Escola Cidadã não se pretende original quanto às suas vertentes políticas, sociais e culturais. Ele é o produto histórico da construção social das lutas pela afirmação democrática do direito à educação pública de qualidade. Educadores e educandos afirmaram seus princípios, refletiram suas práticas nas academias, nos sindicatos e nos diversos movimentos sociais. Foi a articulação das experiências democráticas, dos fazeres pedagógicos alternativos que fertilizaram o campo progressista em décadas de lutas que semearam e acalentaram o sonho embrionário de uma educação emancipadora, associada a um projeto sociocultural voltado à formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar a sua existência. (AZEVEDO, 2000, p. 89)

É importante que se tenha clareza acerca do cenário das políticas públicas para a educação para melhor compreender as contradições presentes nas propostas de ciclos, que surgiram no período marcado pelas reformas educacionais no país, desenhadas como nova alternativa para o sistema educacional. Barreto e Miltrulis (2001), ao elucidar dados de 1954, afirmam que os altos índices de evasão e repetência constituem prejuízo financeiro para a nação e que o sistema educacional paulista teria condições de atender a um quantitativo bem maior de alunos, caso adotasse a matrícula por idade cronológica. Ressaltam que, já em 1956, a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária e Obrigatória, promovida pela UNESCO e pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em Lima, subsidiava discussões e estudos acerca da reprovação na escola primária, por meio dos quais divulgavam medidas de detenção da acelerada reprovação, apontando para a proposta de promoção automática.

Na esteira desse movimento social, as pesquisas em educação demonstravam os efeitos negativos da reprovação para o desenvolvimento escolar do aluno, desencadeando discussões sobre heterogeneidade,

investimento na aprendizagem, valorização do aluno, novas metodologias de ensino, flexibilização curricular e mudanças na postura do professor.

A esse respeito, a inserção de conceitos como equidade, empregabilidade, desenvolvimento sustentável, garantia de acesso e de possibilidades traduz a aceitação da desigualdade e da contingência necessária ao desemprego. Partindo dessa constatação, é necessário pensar, juntamente com Dourado, até que ponto as propostas de ciclos, instauradas na década de 1980, não seriam coadjuvantes da aceitação da “[...] desigualdade como norma e o desemprego como contingência necessária ao desenvolvimento do capital” (2006, p. 25).

A concepção de ciclo apresenta a possibilidade de flexibilização curricular e de centralidade do trabalho pedagógico no educando e não mais nos conhecimentos e conteúdos escolares. Propõe ainda assegurar as diferenças individuais no percurso do processo de aprendizagem, assim como as diferenças sociais e econômicas, como afirma Barreto e Miltrulis (2001, p. 2): “A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos de aprendizagem [...]”. A proposta de ciclos traz no seu discurso o compromisso político com a democratização do ensino básico, na medida em que propõe o rompimento com a cultura da repetência e com a rigidez da seriação. Além disso, propaga o direito ao acesso e permanência do aluno na escola, respeitado no seu ritmo, uma vez que todos são capazes de aprender e têm direito à educação.

Tomando como referência os estudos de Paro (2001, p.21), temos que “[...] educação é, pois, atualização histórica de cada indivíduo e o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana”. Apresentar a educação, entendida como apropriação do saber historicamente produzido pela humanidade, significa entender que o saber não é natural e biológico, mas é herança cuja apropriação é mediada pela educação (PARO, 2001). E, como tal, não pode ser reduzida à formação para o trabalho ou para atender ao mercado, e muito menos estar segregada a uma minoria da população. De acordo com Paro (2001), a educação é um direito de todos, direito à humanidade e à cidadania. Educação, portanto, não pode ser

postulada como benefício, bem de consumo ou como mera possibilidade de acesso ao emprego ou à melhoria de vida. Deve ser concebida como mediação para a formação humana. Ela permite o acúmulo de todo o conhecimento humano desde os seus primórdios e garante o avanço e o desenvolvimento da humanidade.

[...] à escola fundamental deve ser reservada a tarefa de contribuir, em sua especificidade, para a atualização histórico-cultural dos cidadãos. Isso implica uma preparação para o viver bem, para além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho. Parece, portanto, passível de crítica a centralidade que, pelas mais diferentes razões e por pessoas e instituições dos mais variados matizes políticos, se pretende dar à preparação para o trabalho em nossa escola, hoje. (PARO, 2001, p. 22)

Analisando as propostas de ciclos de formação em curso no país, observamos que à escola são delineadas as funções de condutora do processo de aprendizagem e de instituição responsável pela minimização do fracasso escolar. Cabe a ela também a busca contínua por alternativas pedagógicas de aprendizagem, conduzidas pelo coletivo de professores¹¹ responsáveis pela aprendizagem de todos no processo, na medida em que poderão reorganizar o tempo e o espaço escolar para atender às necessidades dos alunos, partindo da flexibilização curricular e da eliminação da reprovação. Esta parece ser a lógica da proposta de ciclos. As reflexões realizadas nos estudos de Mainardes (2008, p.118), sobre “os processos de aprendizagem e a relevância das intervenções pedagógicas nas experiências de organização da escolaridade em ciclos”, também elucidam as afirmações acima

[...] Essas reflexões tomam como ponto de partida os seguintes pressupostos: a) o papel da escola é garantir a apropriação, por todos os alunos, do saber sistematizado da forma mais ampla e exitosa possível; b) a passagem pela escola, assim como o êxito ou fracasso acadêmico, “têm influência relevante sobre o acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade” (FERREIRA, 2004); c) a qualidade das experiências de aprendizagem é um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem e, em uma perspectiva crítica, as concepções afirmativas do ato de ensinar (DUARTE, 1998; 2006) parecem ser mais adequadas para se garantir a apropriação do conhecimento pelos alunos; d) a heterogeneidade é uma característica de qualquer sala de aula e precisa ser considerada nas relações de ensino e no processo de avaliação da aprendizagem;

¹¹ Nas propostas de ciclos referidas neste estudo, dentre elas a proposta de Goiânia, o coletivo de professores corresponde a toda equipe da escola envolvida no processo pedagógico, sejam eles professor pedagogo, professor das respectivas áreas do conhecimento (História, Geografia, Matemática, etc.), coordenadores e diretores das escolas.

e) a implantação de mudanças no sistema de ensino pressupõe investimentos em infra-estrutura e oferecimento de suporte tanto para os professores quanto para os alunos. (MAINARDES, 2008, p. 119)

Entretanto na concepção neoliberal, a educação se instaura como fundamental no processo de constituição da cidadania do indivíduo e como meio de inclusão social, como instrumentalização social para escapar da pobreza e possibilidade efetiva de melhoria da qualidade de vida e de desenvolvimento econômico das nações, delineando aproximações com o discurso acima descrito. Como a educação se configura, na perspectiva neoliberal, como vetor do progresso de uma nação, ela tem sido definida e delineada por políticas nacionais, conforme as orientações internacionais que vinculam educação e produtividade e referendam a escolarização da população como meio de garantia de maiores oportunidades aos mais pobres. Assim, a “[...] educação é alçada ao *status* de capital humano” (FRIGOTTO, 2003, p.30) e, ao estabelecer a relação entre educação e trabalho, os processos educativos encontram-se subordinados aos “[...] interesses da reprodução das relações sociais capitalistas” (FRIGOTTO, 2003, p.30). No entanto, é necessário redimensionar o olhar, ampliar a lente e conceber a educação sob outra premissa. Se a linguagem, o conhecimento científico, a arte, a cultura e o saber são produzidos a partir da interação do homem com a natureza, mediados pelas relações humanas, são produção histórica da humanidade e passam a ser legado de todos. Assim a define Frigotto:

A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionabilidade [...]. (2003, p. 31)

O conhecimento foi, durante certo período, centralidade na educação e se constituiu como princípio, porém, atualmente, tem perdido espaço para o

desenvolvimento de *competências e habilidades*,¹² consolidando o ideário de uma educação pragmatista, imediatista, utilitarista e informativa. Cabe, portanto, analisar até que ponto a proposta de ciclos, na medida em que centraliza suas ações pedagógicas no educando, ou seja, no indivíduo e não mais nos conhecimentos, não se torna também subordinada às leis do mercado, pois advoga princípios como flexibilidade, diversidade e equidade.

As propostas de mudança, incluindo as reformas do sistema educacional, são formas de o sistema capitalista buscar soluções para problemas como exclusão econômica, desigualdade social, diferenças sociais, desemprego e violência, que abalam a estrutura do sistema econômico vigente. São formas de reordenamento do capital sem, contudo, questionar o que está posto: uma organização social que se pauta, na sua essência, pela exploração da força de trabalho humano.

A idéia de que a educação constitui-se em um direito de todos e a possibilidade de uma vida melhor muda o eixo econômico da busca pela escolarização para um foco mais centrado nas noções de sociedade civil, cidadania e participação.

No início dos anos 90, uma nova orientação será cunhada a partir da combinação das duas referências anteriores. A preocupação econômica estará resguardada pois, oferecer educação básica às populações implica em possibilitar a formação de força de trabalho apta para o mercado. A educação básica reveste-se de caráter profissional nas últimas décadas com as mudanças no processo produtivo tecnológico. As exigências de perfil profissional mais flexível e adaptável recaem sobre uma formação calcada não mais em saberes específicos, mas em modelos de competência. (OLIVEIRA, 2001, p. 75)

Assim, a educação passa a ser traduzida como meio de difusão dos avanços tecnológicos e a alta produtividade das nações estará vinculada à formação técnica e “intelectual” do trabalhador. Com base nas afirmações

¹² Para maior aprofundamento sobre competências e habilidades na educação e na formação do professor, ver estudo realizado por Perrenoud (2000) sobre competências que foram escolhidas e desenvolvidas: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar a própria formação contínua.

acima, fica claro que os investimentos na qualidade e na expansão do sistema educacional são metas políticas de reordenação do sistema econômico mundial e condição de sua própria continuidade, manutenção e possibilidade de avanço. Referir-se à “qualidade” no campo educacional, neste contexto, é referir-se às novas técnicas, novas metodologias e novas estratégias educacionais. Isso não significa, necessariamente, uma preocupação em garantir, às camadas populares, o acesso ao conhecimento e à apropriação histórica e cultural dos saberes produzidos pela humanidade. O propósito, na verdade, é difundir a idéia de inserção social por meio da escolarização, do esforço e do talento individuais, garantidos pelo trabalho árduo e pela aplicação das habilidades individuais. O aumento da oferta e a ampliação do acesso à educação básica são postos como garantia de instrução, de civilidade, de empregabilidade. Dessa ótica, tudo isso leva à prosperidade sustentada, ao desenvolvimento e à formação para adaptabilidade do indivíduo à sociedade capitalista; possibilita a competitividade no mercado e gera a possibilidade de maior prosperidade das nações.

No contexto das reformas, considerar os ciclos como uma política educacional de inclusão e como proposta política de democratização do ensino é algo que requer cuidado e estudo. A questão posta é analisar se a proposta de ciclos estaria, ou não, inserida no contexto de aplicação das políticas neoliberais, e esse é um tema de difícil análise. Não se pode negar que a proposta de ciclos, ao eliminar a reprovação, atende à demanda de facilitação do acesso e da permanência do educando na escola e favorece a viabilização do fluxo escolar. Mas também é inegável que a flexibilização dos processos avaliativos e com ela a garantia do acesso e da permanência do aluno na escola são avanços no delineamento do processo de universalização do ensino básico. No entanto, é inconcebível a manutenção de gerações inteiras no espaço escolar sem a garantia de que os conhecimentos tenham sido amplamente socializados.

Entendemos que além do propósito de tentar compreender todo o processo político de surgimento, implantação e continuidade dos ciclos, e analisar a sua forma de organização e estruturação, faz-se necessário compreender a concepção de educação, educando, educador e sociedade que

se engendra nesta proposta. Não se trata apenas de defendê-la ou recusá-la, mas de buscar apreendê-la na sua essência para apontar as possibilidades de avanço, estagnação e retrocesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBROSETTI, N. B. **Ciclo básico**: o professor da escola paulista frente a uma proposta de mudança. 1989. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica-SP, São Paulo, 1989.

ANDRADE, I. R. **Ciclo básico**: da proposta transformadora de alfabetização à realidade de sua prática. 1992. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1992.

AZEVEDO, J. C. **Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

_____. Escola Cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.143-155.

BANCO MUNDIAL. (2006) **Relatório sobre o desenvolvimento mundial. Equidade e desenvolvimento**. Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial.

BARRETO, E. S. S.; MILTRULIS, E. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados/ USP**, São Paulo, v.15, n. 42, p.103-140, maio/ago. 2001.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para todos/Plano de Ação** para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

CORAGGIO, J. L. **Desenvolvimento Humano e Educação**: o papel das ONGs latinoamericanas na iniciativa da educação para todos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Declaração de Dakar**. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação reunida em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/Onu/educacao/Educacao.html>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: Avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro, 2006. p. 21-50.

FREITAS, L. C. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Revista Eccos Ver. Cient.**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, jun. 2002.

_____. A Internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, 2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

IANNI, O. **A Era do Globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **A sociedade global**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

LEÃO, A. M. A Concepção de professor no ciclo de formação. Um estudo baseado na proposta de Goiânia (Gestão 2001-2004). Dissertação de mestrado – FE-UFG\Go. 2008.

MAINARDES, J. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em Revista: a aprendizagem em diálogo com as diferenças**. Vol.3. Rio de Janeiro: Wak. Ed., p. 118 -239, 2008.

MÉSZAROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

NETTO, J. P.; BRÁZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, D. **Educação Básica. Gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000a.

_____. A gestão Democrática da Educação no Contexto da Reforma do Estado. In: FERREIRA e AGUIAR (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.