

ALFABETIZAÇÃO E CICLO DE APRENDIZAGEM: COMPREENSÕES DIALOGADAS

LITERACY AND LEARNING CYCLE: UNDERSTANDINGS THROUGH DIALOG

Salete Pereira de ANDRADE

<saletean@terra.com.br>

Mestre em Educação em Ciência e em Matemática pela

Universidade Federal do Paraná (PPGECM-UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), Curitiba, Paraná, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/4566728607613032>

Luciane Ferreira MOCROSKY

<mocrosky@gmail.com>

Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP - Rio Claro

Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - Curitiba)

Professora no Programa de Pós Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGCET-UTFPR)

Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e em Matemática da

Universidade Federal do Paraná (PPGECM-UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/1382294405333452>

RESUMO

Neste artigo apresentamos um estudo teórico, analítico-reflexivo, sobre a escola em ciclo e a alfabetização de crianças, com a intenção de contribuir com a formação de professores que ensinam matemática e ciências nos anos iniciais. Escola em ciclo ou seriada se mostrou em nossos trabalhos um viés importante, haja vista que o conhecimento e o reconhecimento de aspectos da história da educação brasileira podem abrir à compreensão das complexidades atuais que enlaçam a docência, em qualquer trajeto formativo da Educação Básica. Com essa intenção proclamada, fomos ao texto da legislação brasileira que trata de políticas públicas para a alfabetização, bem como dos cadernos do PNAIC, que visam a formação do professor alfabetizador, e dirigimo-nos ao encontro da literatura, à luz de pesquisadores que estudam o viés histórico da progressão continuada, por esta ser a ideia central nas discussões sobre ciclo de alfabetização em todas as áreas que articulam os conteúdos escolares nos anos iniciais. Entendemos que ciclo ou série e aprovação ou retenção dos alunos perde o sentido quando a pessoa que aprende e o conteúdo de ensino são figura e fundo, respectivamente, na alfabetização. O central está nos desafios do enfrentamento do ensino que ensine, tendo no horizonte quem aprende, e assegure a educação como um direito de todos e dever da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas; Ciclos de aprendizagem; Formação de Professores; Alfabetização.

ABSTRACT

In this article we present a theoretical study, analytical-reflexive, about the school in cycle and the literacy of children, with the intention of contributing to the formation of teachers who teach mathematics and science in the initial years. School in a cycle or series has shown an important bias in our studies, given that knowledge and recognition of aspects of the history of Brazilian education can open to the understanding of the current complexities that link teaching in any formative path of Basic Education. With this intention we proclaimed, we went to the text of the Brazilian legislation that deals with public policies for literacy, as well as the PNAIC notebooks, which aim at the formation of the literacy teacher, and we come to the encounter of literature, in the light of researchers who study the historical bias of continued progression, as this is the central idea in discussions about the literacy cycle in all areas that articulate school content in the early years. We understand that cycle or series and student approval or retention loses meaning when the person learning and the content of teaching are figure and background, respectively, in literacy. The center is in the challenges of confronting teaching that teaches, with the horizon who learns, and ensure education as a right of all and duty of society.

KEYWORDS: Public policies; Learning cycles; Teacher Education Literacy.



INTRODUÇÃO

As políticas públicas atuais que tratam da alfabetização têm evidenciado os três primeiros anos de escolaridade como um período a fundamentar os estudos e a aprendizagem nos demais percursos escolares da criança.

As discussões entre especialistas em educação, bem como entre toda comunidade escolar, dividem opiniões que colocam em destaque (im)possibilidades de a escola oferecer educação de qualidade, haja vista compreensões enviesadas e, muitas vezes, contraditórias, do percurso formativo, quando se discute desde o caráter maternalista da aprovação automática até o contraponto da avaliação do aluno para respeitar “os diferentes ritmos de aprendizagem [...] a evitar frequentes rupturas e excessiva fragmentação do percurso escolar[...]”(PCN, 1997, p.42-43). Participam, também, dessa discussão, a ênfase nos conteúdos escolares pertinentes a essa primeira fase escolar, a aprendizagem destes conteúdos quando o padrão desenhado por muitas escolas preza pela linearidade, pelos efeitos da retenção — ou não — de alunos nos três primeiros anos de escola, entre outros temas espinhosos que, de um modo ou de outro, deságuam no entendimento de alfabetização.

Nesse cenário, a educação brasileira tem discutido sobre o ensino nos anos iniciais e desde 2013, pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), vem trazendo uma série de questões, mais especificamente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, que sugerem para a alfabetização muito mais do que reconhecimento de códigos e a sua escrita. Pelo que anuncia o PNAIC, o programa de formação docente abrange diversos campos dos saberes necessários para que a criança avance na compreensão de si, no mundo que a circunda. Ganha força a importância de um ensino articulador entre matemática, ciências naturais e humanas e língua portuguesa, como solo da formação escolar.

Como o próprio nome do PNAIC nos diz, trata-se de um Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que, segundo a intenção proclamada, visa estabelecer um ciclo de aprendizagem, com propósitos definidos, com o desejo explícito de que até os 8 anos as crianças

estejam alfabetizadas. Entretanto, há muita crítica sobre o ensino ofertado em ciclo e, mais ainda, sobre a idade estabelecida para que a criança brasileira esteja alfabetizada, muito por conta da organização escolar: o ciclo.

Neste artigo expomos compreensões sobre o ensino brasileiro, tematizando o ciclo de alfabetização, pelo viés histórico da progressão continuada, ancoradas na pesquisa realizada por Andrade (2016), orientada pela segunda autora. Realizamos um estudo analítico-reflexivo sobre o texto da legislação brasileira, de políticas públicas para a alfabetização, bem como dos cadernos do PNAIC que visam a formação do professor alfabetizador, dirigindo-nos ao encontro da literatura, de modo a estabelecer um diálogo e trazer entendimentos que contribuam com a temática, que se mostra desafiadora na educação brasileira para a constituição de uma escola inclusiva.

1 ESCOLA SERIADA, PROGRESSÃO AUTOMÁTICA E CICLOS

Nas últimas décadas encontramos políticas públicas educacionais com a intenção de tornar a escola mais 'eficiente e igualitária', o que de fato contribuiu para a reestruturação do ensino brasileiro. Políticas públicas são aqui compreendidas como

[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as "não-ações", as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Uma delas diz respeito a um aumento significativo de propostas, ensaios e implementação de organização da escolaridade em ciclos. Outra se refere à aprovação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que institui o Ensino Fundamental de nove anos e a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Serão apresentados a seguir alguns aspectos importantes da implementação dessas políticas para a alfabetização, deflagradas pelo explícito na legislação vigente, tanto do ponto de vista dos pesquisadores quanto no material de formação disponível aos professores participantes do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Mainardes (2009), ao analisar as questões relacionadas à política de ciclos no Brasil, esclarece que

O termo “ciclos” vem sendo utilizado no Brasil e em outros países para designar uma forma de organização da escolaridade que pretende superar o modelo da escola graduada, organizada em séries anuais e que classifica os estudantes durante o processo de escolarização. Com essa forma de organização, os anos da escolaridade obrigatória são divididos em ciclos de 2,3 ou 4 anos. A reprovação é possível apenas no final de cada ciclo e, em algumas experiências, ela é totalmente eliminada e substituída por outras formas de progressão dos alunos (MAINARDES, 2009, p. 11).

Historicamente o modelo de escola adotado no Brasil consistia em séries anuais e com reprovação também anual. Assim, a escola selecionava seus alunos tanto pela limitação de vagas, quanto pela reprovação. De acordo com Jacomini,

A seriação foi, portanto, uma forma de organizar o ensino em função das características da educação escolar num período histórico no qual os responsáveis pela educação (não em sua totalidade) não concebiam que todos pudessem aprender se lhes fossem dadas condições para tal. Nesse contexto, a seriação era uma forma adequada de organizar o ensino, pois cada série coincidia como o ano jurídico e letivo, os conteúdos e objetivos de um determinado nível de ensino eram divididos em séries e os critérios rígidos de promoção entre séries possibilitavam, ao final do curso primário ou secundário, certa homogeneização na aprendizagem e formação daqueles que concluíam. A reprovação não causava mal estar entre os docentes, que a viam como parte do processo educacional e justificavam-na geralmente por incapacidade ou falta de dedicação do discente (JACOMINI, 2009, p. 560, grifo nosso).

Retomando historicamente o tema, segundo Mainardes (2007), o processo de formação da política de ciclos no Brasil poderia ser dividido em três períodos: o primeiro corresponde aos antecedentes da organização em ciclos, quando se iniciam as primeiras críticas à reprovação e às discussões sobre a promoção automática; o segundo constitui-se na emergência do ciclo básico de alfabetização nos anos de 1980 e o terceiro, mais recente, é formado a partir da ampliação do sistema em ciclos para todo o Ensino Fundamental.

Reduzir as taxas de reprovação e conseqüentemente o desperdício de recursos financeiros era uma das justificativas das autoridades educacionais para a proposição da ‘aprovação em massa’ que teve início nas décadas de 1910 e 1920. Na Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada em 1921, Oscar Thompson, Diretor da Instrução do Estado de São Paulo, já recomendava a eliminação da reprovação como medida adequada nos anos iniciais (BARRETTO; MITRULIS, 1999, 2001; MAINARDES, 2001, 2007, 2009).

Entende-se que o que estava no centro das propostas originárias de aprovação em massa tratava-se de uma medida muito mais voltada para gestão do sistema escolar do ponto de vista econômico, por conta dos elevados índices de reprovação e falta de vagas nas escolas, do que para um projeto formativo. A escola era vista como um lugar de ‘passagem’, guiado pelo sentido

orientador de ‘atravessar’ os anos escolares como quem passa de um lado ao outro. Mas como atravessar? Ora, o caminho era dado pela escola e ao aluno bastava se assumir como seguidor, perfazendo os trajetos planejados, responsabilizando-se inclusive pelo fracasso.

A discussão sobre a promoção automática volta a ser enfatizada na década de 1950 e início de 1960 e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, criada em 1944, torna-se o principal veículo utilizado pelo campo oficial e pedagógico para apresentar argumentos favoráveis ou contrários a tal proposta. De acordo com Fernandes (2000), a revista continha artigos de educadores expressivos no contexto educacional brasileiro, bem como apresentava, de certa forma, o discurso oficial. Alguns destes chamavam atenção para a necessidade de instituir a promoção automática — evitando a má destinação de recursos públicos —, outros para os efeitos da reprovação, e outros apontavam também para a necessidade de novas ações para a melhoria da Educação Básica, incluindo a formação de professores. A revista constitui-se num verdadeiro painel das ideias, por sucessivas décadas, sobre os problemas da escola elementar e suas causas (PATTO, 1988).

As recomendações resultantes das discussões ocorridas na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1956, em Lima, Peru, foram também publicadas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Entre essas recomendações é feita menção à necessidade de ampliação dos recursos financeiros e humanos destinados à educação para que possa atender a todos. A promoção automática é associada ao eixo ‘administração e financiamento’ e é novamente associada à má destinação de recursos públicos.

No ano seguinte, em 1957, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publica o texto de Almeida Júnior “Repetência ou promoção automática?”, transcrição da palestra do autor no I Congresso Estadual de Educação, realizado em Ribeirão Preto, São Paulo. Embora defendesse a promoção automática, o autor ressaltava que

[...] nem a promoção em massa nem aquela por idade cronológica seriam satisfatórias para o caso brasileiro. Para ele, antes de se implantar a promoção automática, algumas ações de melhoria da escola primária¹ faziam-se necessárias; estabelecer-se a obrigatoriedade escolar, o aperfeiçoamento de professores e a

¹Atualmente o artigo 21 da LDB - Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, define o conceito de Educação Básica como um nível da educação nacional que congrega articuladamente a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Segundo o Artigo 22, a Educação Básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

revisão do conceito de educação primária. A promoção deveria ser o resultado da “excelência da escola” (MAINARDES, 2007, p. 60).

Barretto e Mitrulis (1999) afirmam já ser evidente que a manutenção do modelo de escola fundamental seletiva era um dos obstáculos ao desenvolvimento social e econômico do país. Ainda, em 1957, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos transcreve o discurso enfático do então presidente da República Juscelino Kubitschek, dirigido originalmente às professoras primárias recém-formadas do Instituto de Educação de Belo Horizonte, que defendia a adoção do sistema de promoção automática pelos estados brasileiros, a exemplo de experiências estrangeiras, relacionando a promoção automática ao progresso.

A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e sociedade precisa tanto das mais altas, como das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. [...] Sobre ser racional, a reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão escolar. São ideias em marcha, que cabe aos poderes estaduais examinar. Ao Governo Federal, por seus órgãos técnicos, apenas cumpre sugeri-las, para elas atraindo o interesse das unidades federativas, às quais compete legislar a respeito. Naturalmente, essa fecunda iniciativa teria também, o apoio técnico e financeiro da União (KUBITSCHEK, 1957, p.144).

Constata-se que, desde a década de 1950, as discussões sobre o papel da escola na formação das pessoas vêm ganhando destaque, principalmente por marcarem o direito à educação, considerando os indivíduos ímpares. Mesmo assim, nas décadas que sucedem, essas discussões aparecem com certa palidez quando se fala de progressão automática, embora a organização escolar não deixe de preocupar. Sobre esse período, Barretto e Mitrulis (2001) atestam que

Durante os anos 60 persistiam porém em todo o país os pontos de estrangulamento do ensino. Altos índices de repetência efetiva e de "repetência branca", camuflada em evasão, impossibilitavam o atendimento pleno de cada corte populacional ao longo da escolarização. Ao final da década, Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina flexibilizaram a organização dos currículos propostos para a escola primária. Minas Gerais também fez uma tentativa nesse sentido (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 108).

Segundo Silva (1990, apud DE ASSIS, 2013), entre 1950 e 1980 ocorreu o mais intenso processo de modernização pelo qual o Brasil passou, alterando profundamente a fisionomia social, econômica e política do país. Foi nítida a mudança em todos os setores da vida brasileira, com alterações estruturais relevantes e definitivas, como a relação campo/cidade e a reafirmação de estruturas já implantadas no período que antecedeu 1950: a industrialização, a integração no conjunto econômico capitalista mundial e a concentração de renda. No entender deste autor, a

maior e mais relevante de todas as alterações foi a inversão da relação campo/cidade, em que parte da população rural se deslocou para as cidades, com a explosão de megalópoles como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, dentre outras capitais. Isto contribuiu com o aumento da população operária em cerca de 500% entre 1950 e 1980.

A concentração da população nas zonas urbanas e suburbanas atinge mais da metade da população em 1970, evidenciando a insuficiência do número de vagas nas escolas públicas e as poucas condições de efetiva participação no mundo do trabalho e exercício pleno da cidadania de um contingente de analfabetos e semianalfabetos brasileiros. A questão do analfabetismo é tratada como preocupante por Reis Filho, conforme reporta Ribeiro (1995).

[...] A sociedade brasileira, nos últimos 20 anos, trocou sua base econômica agrícola pela industrial. As exigências de melhor preparo de mão de obra acentuam-se. Quando a simples alfabetização já basta, não conseguimos sequer oferecê-la a mais de 25 milhões de brasileiros! Ora, na sociedade industrial a cultura letrada não é apenas condição de ajustamento social, mas também de sobrevivência individual. As grandes massas rurais que a partir de 1960 migraram para as cidades [...], aí permanecem analfabetas, formando o colossal contingente de marginalizados na periferia das metrópoles” (REIS FILHO apud RIBEIRO, 1995, p. 161, grifo nosso).

Nesse momento, é importante ressaltar que o termo alfabetização é utilizado aqui com o propósito de “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 2012, p.31), marcando uma definição estreita pelo domínio de habilidades básicas da leitura e escrita.

Sabe-se que os altos índices brasileiros de repetência nas séries iniciais, na maioria dos casos, estavam diretamente relacionados à dificuldade da escola em ensinar a ler e a escrever. Em 1971, segundo Germano,

[...] quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola; a evasão e a repetência apresentavam dimensões temíveis; menos da metade das crianças que ingressavam a 1ª série do primário chegavam à 2ª série, e somente uma ínfima parcela chegava ao ensino superior. No âmbito do projeto hegemônico em foco, a democratização do ensino “assumia o significado de uma ampliação de oportunidades de acesso à escola, do aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, da adoção de dispositivos [...] que facilitassem a melhoria do fluxo escolar, numa tentativa de diminuir as taxas de evasão e repetência” (GERMANO, 2005, apud DE ASSIS, 2012, p.335,).

Nesse contexto, as pesquisas sobre a implantação de experiências pioneiras de políticas de não-reprovação na escola primária, desenvolvidas no período 1958 a 1984 no Rio Grande do Sul, São Paulo, Distrito Federal, Pernambuco, Santa Catarina e Rio de Janeiro, demonstram que havia um adiamento da reprovação. Como as taxas de retenção eram altas nos anos em que ela era

permitida, havia heterogeneidade nas turmas, o que dificultava o trabalho dos professores (MAINARDES, 2007, 2009).

Esses programas tiveram pouco tempo de duração, exceto no Estado de Santa Catarina, implementado de 1970 a 1984, porém com resultados pouco satisfatórios. Entre as razões apontadas para esses resultados, Mainardes (2009) afirma que

[...] muitos professores desconheciam os fundamentos dessas reformas, tiveram pouca participação durante os processos de sua formulação e implementação e as estratégias de formação continuada foram insuficientes e descontínuas. Apesar dessas limitações, pode-se dizer que essas experiências pioneiras ofereceram alguns elementos balizadores para a proposição de políticas de ciclos, a partir dos anos 1980 (MAINARDES, 2009, p. 38).

Sob o aspecto legal, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, reuniu os cursos primário e ginásial, que passaram a integrar o ensino de primeiro grau, propondo também a extensão do Ensino Fundamental obrigatório para estudantes de 7 a 14 anos. O Artigo 14, parágrafo 4, previa a adoção de critérios de avanço progressivo dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;

b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;

c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior, ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento (BRASIL, 1971).

Na década de 1970, em termos da problemática educacional, além da questão de falta de vagas para alunos iniciantes, são preocupantes os altos índices de evasão e reprovação, os casos de alunos repetentes sucessivas vezes na mesma série e os que permanecem na escola, mas apresentam rendimento insatisfatório.

A intervenção das Forças Armadas na política do Brasil ocorreu de forma duradoura a partir de 1964, por meio da implantação de um regime político ditatorial. A fragilidade do Governo Militar, que começava a dar sinal de esgotamento, provocou alterações no cenário político brasileiro. Nas eleições estaduais de 1982, os partidos políticos considerados de oposição assumem o governo em dez dos vinte e seis estados brasileiros. Tal fato permitiu que políticas inovadoras fossem implementadas nesses estados, tais como a ampliação da participação dos professores na elaboração de políticas, maior investimento na formação continuada de professores e políticas voltadas à redução da reprovação e da evasão escolar (MAINARDES, 2009, p. 39).

Assim, em meados dos anos 80 é implantado, na rede estadual de São Paulo, o Ciclo Básico de Alfabetização. A medida eliminava a reprovação no primeiro ano de escolaridade, permitindo que o aluno realizasse o processo de aprendizagem sem interrupção, uma vez que havia altos índices de reprovação e evasão de alunos já em seu primeiro ano de escola (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005).

O decreto estadual nº 21.833, assinado pelo então governador do estado de São Paulo André Franco Montoro, em 28 de dezembro de 1983, instituía o Ciclo Básico de Educação estipulando uma duração mínima de dois anos letivos, e sua implantação se daria a partir do próximo ano letivo, recomendando que “as séries iniciais do ensino de 1º grau nas escolas estaduais deveriam levar em conta o aspecto de continuidade do processo educativo e respeitar as características individuais dos alunos”. O decreto ainda previa garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Uma das finalidades atribuídas ao decreto era “assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização”, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características socioculturais.

Em meio ao processo de redemocratização do país e da crescente participação dos movimentos sociais e da sociedade civil é promulgada a Constituição de 1988, que tem como elemento marcante “a presença do povo e a valorização da cidadania e da soberania popular” (TÁCITO, 2012, p. 55).

Há avanços em relação ao direito de escolarização gratuita porque o próprio texto constitucional (art. 208, VII, § 1.º) preconiza que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público.

2 A ESCOLA EM CICLOS DEPOIS DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem organizar em regime de colaboração seus sistemas de ensino, sendo cada município responsável por atuar prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Portanto, a gestão do atual sistema educacional brasileiro está organizada de maneira descentralizada. Ao analisar os novos contornos da Educação Básica no Brasil na Constituição Federal de 1988, Cury ressalta que

[...] a Constituição, ao invés de criar um sistema nacional de educação, como o faz com o sistema financeiro nacional, com o sistema nacional de emprego ou como o faz com o sistema único de saúde, opta por pluralizar os sistemas de ensino (art. 211) cuja articulação mútua será organizada por meio de uma engenharia consociativa de e articulada com normas e finalidades gerais, por meio de competências privativas, concorrentes e comuns. A insistência na cooperação, a divisão de atribuições, a assinalação de objetivos comuns com normas nacionais gerais indicam que, nesta Constituição, a aceção de sistema dá-se como sistema federativo por colaboração tanto quanto de Estado Democrático de Direito (CURY, 2002, p.173).

Cury (2002) ainda chama atenção à “desproporção existente entre os estados do Brasil seja sob o ponto de vista de recursos financeiros, seja do ponto de vista de presença política, seja do ponto de vista de tamanho, demografia e recursos naturais”, que pode se constituir num dos obstáculos para a realização deste modelo federado.

Contudo, a aprovação da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996)² para servir de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), em 20 de dezembro de 1996, depois de oito anos de discussões no Congresso Nacional, sinalizou possibilidades de modernização e real democratização para o sistema educacional brasileiro.

Apesar dos impulsos proporcionados pela legislação, a nova Lei da Educação Brasileira (LDB) incorpora apenas parte das reflexões dos educadores. Há alguns temas em que não se encerra a discussão, como, por exemplo, a formação e o aperfeiçoamento docente e a busca pela melhoria da qualidade da educação. Demo (1998) afirma que se trata de uma “lei antiquada”, mas que “contém avanços ponderáveis, que permitem, sobretudo em seu senso de pela flexibilidade legal, rumar para inovações importantes”.

²A Lei nº 9.394/96 também é conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao educador e político brasileiro, que foi um dos seus principais formuladores.

Entre as modificações advindas da aprovação da LDB, o Artigo 23 assegura às redes escolares a autonomia para decidir sobre a organização do ensino.

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

A mesma Lei incorporou a modalidade de organização da Educação Básica em ciclos de aprendizagem e, conforme nos dispostos § 1º e 2º do Art. 32, é permitido aos sistemas de ensino o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos e a utilização do regime de progressão continuada, eliminando a reprovação em alguns anos ou séries.

Em cumprimento ao estabelecido pelo Art. 210 da Constituição Federal, que especifica que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, são propostos pelo Governo Federal os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, trazendo o ideário de um ensino mais crítico e próximo da realidade dos alunos, respeitando as especificidades de cada contexto e de certa maneira desacomodando o professor, sugerindo uma reflexão sobre sua prática pedagógica e mostrando-se favorável à organização da escolaridade em ciclos, afirmações estas que podemos observar no recorte do documento de apresentação:

[...] Esse processo de reorganização, que tinha como objetivo político minimizar o problema da repetência e da evasão escolar, adotou como princípio norteador a flexibilização da seriação, o que abriria a possibilidade de o currículo ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior e permitiria respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam, [...] permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem [...] favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir. [...] A organização por ciclos tende a evitar as frequentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, ao permitir que os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos, sem que deixem de orientar sua prática pelas expectativas de aprendizagem referentes ao período em questão (PCNs, 1997, p. 42-43, grifo nosso).

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou Diretrizes Curriculares Nacionais para a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos³, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, já previstas na Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Sobre a articulação e continuidade da trajetória escolar, a resolução apresenta o Artigo 30:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. § 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Dessa forma, o texto contribui para reacender a discussão sobre a organização da escolaridade em ciclos e sobre a reprovação, principalmente nos três primeiros anos de escolaridade ao apontar a complexidade do processo de alfabetização.

A legislação que entrou em vigor nos últimos anos demonstra explicitamente movimento de modificar o regime seriado em modelos alternativos, como a proposta de organização da educação em ciclos de aprendizagem, que entre outros aspectos diminui os índices de repetência.

Mainardes e Stremel (2012) destacam alguns aspectos que têm fundamentado a ideia de que a política de ciclos é viável e adequada para a escola pública:

a) a compreensão de que a aprendizagem precisa ser entendida como um processo contínuo, o que dispensaria interrupções desnecessárias, a exemplo do que faz a reprovação anual; e b) a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático pressupõe a implementação de políticas que visem à superação de práticas que, historicamente, têm levado à exclusão de alunos do processo de escolarização. A concepção da aprendizagem como um processo contínuo tem sido particularmente destacada no processo de alfabetização, uma vez que esse

³Neste estudo, propomo-nos a lançar um olhar geral sobre mudanças advindas com a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Informações complementares sobre esse tema, como normatização e organização pedagógica, podem ser encontradas no documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação” Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf >. Acesso em: 17 out. 2015.

processo dificilmente se dá apenas em um ano escolar. Assim, garantir um tempo maior para que as crianças da classe trabalhadora possam obter a apropriação da leitura e da escrita é uma questão essencial e que deve ser garantida a todas as crianças de modo efetivo (MAINARDES; STREMEL, 2012, p. 7).

Mais do questionar a eficácia da organização da escolaridade em graus, os impactos causados pela reprovação e a desarticulação do currículo escolar durante o processo de escolarização proposto no modelo de seriação pressupõem também a discussão sobre metodologia, avaliação, formação continuada de professores, entre outros aspectos (MAINARDES; STREMEL, 2012).

Atualmente, as alternativas de organização do Ensino Fundamental em ciclos, principalmente nos anos iniciais da escolarização, não são mais vistas como propostas inovadoras e isoladas e já se mostram presentes em diversas escolas ou redes de ensino brasileiras. Parece haver um relativo consenso em torno da ideia de que a política de ciclos é viável e adequada para a escola pública, uma vez que permite superar algumas limitações do regime seriado como referência temporal para o ensino e aprendizagem, reduzir as altas taxas de reprovação e evasão, assim assegurando a permanência na escola.

No entanto, esse tema ainda permanece controverso e é foco de discussão entre grupos de pesquisadores, gestores do sistema educacional, políticos, profissionais da educação e pais, uma vez que a implantação e efetivação dos ciclos de aprendizagem ainda é um desafio. Faz-se necessário explicitar detalhadamente a proposta pedagógica que favorece o tempo de aprendizagem, que reflete como o aluno aprende. Essa temporalidade contraria a temporalidade cronológica. De certa forma, essa preocupação é válida, já que há casos em que a progressão continuada ou organização em ciclos é introduzida ou proposta com o objetivo de meramente lidar com os problemas educacionais sob o aspecto econômico, ampliando o número de vagas e diminuindo os gastos com a reprovação. Compreendemos que algumas oposições podem ser feitas, principalmente em relação às condições de implementação, mas que não serão discutidas neste artigo.

Se nas décadas de 1960 e 1970 o grande problema educacional brasileiro era, fundamentalmente, a inserção de todas as crianças na escola, hoje (quase meio século depois) constatamos que a ampliação do número de vagas já não é mais um problema, uma vez que não há mais exclusão por falta de escola. Contudo, a exclusão permanece como desistência associada à qualidade do ensino. Os problemas causados pelas múltiplas reprovações, principalmente nos anos

iniciais de escolarização também foram minimizados, no entanto, surgem novos desafios relacionados ao não aprendizado ou aprendizado insuficiente, remetendo ao debate acerca da qualidade do ensino.

[...] o que o ciclo (e a progressão continuada) faz é manter o aluno que não sabe ler na escola, enquanto na escola seriada ele não era detectado nas séries mais avançadas. Entretanto, agora, permanecendo na escola, esse aluno fica dentro do sistema denunciando a qualidade do ensino (FREITAS, 2003, p. 79).

Numa síntese compreensiva do que vem se mostrando nos textos de pesquisadores e na legislação, perguntamos: como a mudança na organização da escolaridade se manifesta na sala de aula? O que de fato implica considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um ciclo de alfabetização, portanto sequencial e não passível de interrupção? Que implicações vêm ao ensino da matemática?

Muitas das perguntas anunciadas têm sido objeto de discussão nos programas de formação continuada. No caderno 1, usado pelos cursistas na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2013, ocasião em que foram abordadas questões sobre a organização do currículo no ciclo de alfabetização, destaca-se que os três primeiros anos do Ensino Fundamental

têm sido considerados como o tempo necessário para que meninos e meninas consolidem suas aprendizagens sobre o sistema de escrita, possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia e compreender conceitos básicos das diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2012b, p.22).

No texto, também são feitas referências a duas outras ações complementares, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o investimento na formação continuada de professores, efetivados com a criação da Rede Nacional de Formação de Professores, em 2004, e com o desenvolvimento de programas de formação continuada, como o Pró-Letramento, que contribui para a melhoria da formação dos professores e alunos.

O caderno de formação, proposto para os estudos a serem desenvolvidos no ano de 2015, retoma os aspectos relevantes sobre a organização do Ciclo de Alfabetização:

1) o tempo de apropriação da cultura escolar, quando as crianças “aprendem a ser estudantes”; 2) o tempo para o trabalho de apropriação e consolidação de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), considerando a complexidade desse sistema notacional; e 3) a aquisição de “mais autoconfiança das crianças na aprendizagem dos demais componentes, sem que haja a reprovação nesse início de escolarização” (BRASIL, 2015, p.23).

Mais do que discussões sobre avanços e retrocessos na organização da escolaridade em ciclos, vêm sendo consideradas as implicações dos três anos iniciais do Ensino Fundamental como o ciclo de alfabetização. Diferente da proposta de simplesmente eliminar ou adiar a reprovação, o ciclo propõe a redefinição do papel da avaliação, uma vez que tira o foco do conteúdo escolar a ser ensinado, trazendo à tona outras questões, já que na proposta do PNAIC pergunta-se: Quem é essa criança? Como ela pode avançar? Quem é o professor que atua nos anos iniciais? Como esse professor se forma para alfabetizar?

Entretanto, a busca constante pela melhoria dos índices de sucesso escolar, também no ensino da Matemática, pressupõe mais do que eleger metodologias que respeitem o ritmo de cada criança, que permitam conhecer seu modo de agir e pensar, favorecendo que os três anos iniciais levem em consideração o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem. Este tempo é um período de descobertas, de construção de hipóteses e de despertar o interesse e deve valorizar os diferentes saberes prévios, tornando a sala de aula um espaço de expressão e produção de conhecimento que permita às crianças a liberdade de intervir e questionar a partir das suas lógicas, de expressar-se e aprender, mantendo a ludicidade. É um espaço-tempo de produção de conhecimento, de reflexão individual na coletividade, sem a rigidez imposta pelo treino de algoritmos e aplicação de regras. Demanda estudo e diálogo; estudo, porque reforça a importância da formação continuada, já o diálogo, este deve ser constante entre professores e entre gestores e pais, em busca de estabelecer novos caminhos, reconhecendo que há muito a avançar.

3 CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, AVALIAÇÃO E PNAIC

Embora o termo ciclo de alfabetização apareça diversas vezes nos cadernos de formação do PNAIC e essa organização esteja presente na maioria das escolas do território nacional, não há nesse material qualquer objeção aos sistemas que permanecem seriados, tampouco discussões em favor dessa mudança. Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, criadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação,

[...] recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização. Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das

aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2013, p. 123).

Contudo, é necessário que haja, por parte de toda comunidade escolar, a adoção das providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja entendido como ‘progressão automática’ de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte. De forma alguma o combate à repetência pode se transformar em descompromisso com a aprendizagem, é um grande equívoco associar que a não reprovação implica não avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Em termos legais, a avaliação da aprendizagem está apresentada no Art. 47 da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

§ 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola.

A avaliação é um dos grandes questionamentos que merecem destaque no conjunto de preocupações de professores e pesquisadores no cotidiano das escolas brasileiras, principalmente quando ela é usada com o propósito classificatório e excludente, o que pode acontecer tanto no regime seriado, quanto na organização em ciclos. Dada sua importância, no movimento da formação continuada o tema avaliação é abordado no caderno intitulado “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões”, usado no primeiro ano de formação do Pacto Nacional de Alfabetização. Nele discute-se o quanto é fundamental avaliar o processo de aprendizagem dos estudos durante o ciclo de alfabetização, no sentido de traçar estratégias e maneiras de intervir, junto aos estudantes que favoreçam a aprendizagem. No caderno, além de reflexões sobre a avaliação, há sugestões de atividades de diagnóstico e de acompanhamento dos processos de aprendizagem, neste caso mais voltados para a leitura, escrita e produção textual.

Defende-se, que a avaliação da aprendizagem das crianças do Ciclo de Alfabetização seja de caráter formativo. Portanto, prioritariamente qualitativa, em detrimento de aspectos quantitativos e/ou classificatórios, de maneira a perseguir, permanentemente, estratégias para a progressão continuada individual dos meninos e meninas, favorecendo seu desenvolvimento integral e assegurando, assim, a qualidade da sua trajetória escolar (BRASIL, 2012c, p. 32).

Observa-se que o termo progressão continuada é utilizado para se referir ao avanço desejado em relação ao conhecimento escolar, ou seja, sucessivo, sendo um desenvolvimento progressivo que leva em conta o avanço individual de cada estudante, e “supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados” (BRASIL, 2013, p. 54) .

Na proposta dos ciclos de alfabetização, não se defende a aprovação automática dos alunos, mas o compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos dos educandos de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo, eles progredam em seus conhecimentos. Considera-se a progressão no ciclo de alfabetização em três dimensões: progressão escolar, relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolarização; progressão do ensino, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo; e progressão das aprendizagens, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças. Deste modo, para que o ciclo de alfabetização garanta o direito de a criança avançar na escolarização, é preciso reaproveitar o tempo definido pelo ciclo (três anos) com iniciativas condizentes com essa nova forma de ordenar as aprendizagens, adequando-as ao percurso de cada aluno. É preciso, portanto, garantir que a criança avance nos anos que compõem o ciclo apropriando-se dos direitos de aprendizagens estabelecidos (BRASIL, 2012d, p. 9).

A solução não pode ser a mesma de outras épocas, ou seja, não se deve esperar o fim de um ano letivo para refazer o trajeto já percorrido em busca do que escapou na caminhada anterior.

4 ENCAMINHANDO UMA SÍNTESE COMPREENSIVA DO ESTUDO

O estudo que nos propusemos realizar teve por meta compreender o que nos é enviado pela história da educação brasileira, no que tange a aprendizagem nos anos iniciais para o avanço nos demais trajetos formativos. Esta reflexão mostrou-se importante por reforçar que o devir não se dá no divórcio da realidade vivida, pois

[...] não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos (FREIRE, 1983, p. 33).

Ciclo ou série? Uma inquietação que vem fazendo história e mostrando-se presente no cotidiano da escola brasileira, fazendo imperar um modelo de ensino que visa os objetivos da instituição, que nem sempre são consoantes aos objetivos das pessoas que nela estão em formação.

Ciclo ou série! O estudo realizado nos mostrou que essa discussão perde o sentido se no centro do projeto educativo estiver a organização temporal das aprendizagens, entendendo que esta não ocorre na linearidade do tempo cronológico da escola, mas naquele vivido por cada um que ali está constituindo a escola como instituição formadora de pessoas, portanto, atenta às complexidades da vida em sociedade, e num movimento que enlaça o coletivo, cuida da genuinidade das possibilidades humanas.

Ciclo ou série traz subjacente uma discussão muito maior do que esconder o fracasso da escola brasileira, pela abertura ao enfrentamento do que se faz mister ser pensado: a formação de pessoas. Os três anos escolares, ininterruptos para todos e que culminam com os oito anos de idade, podem ser considerados tardios para a alfabetização, se caso essas condições fossem reguladoras para uma idade mínima às crianças. O que entendemos pelo estudo realizado é uma iniciativa política educacional de abranger todo o território nacional, tendo essa idade e o que vem sendo chamado de ciclo, o limite estabelecido para o enfrentamento do fenômeno da alfabetização das crianças brasileiras.

Evidentemente nos afastamos do entendimento de alfabetização como algo que ocorre pontualmente, com o acúmulo de conteúdos oferecidos ao aluno em um único ano letivo e que serão carregados com todo o seu escopo para os anos seguintes. Mais que isso, são constatações que nos levam a questionar o próprio significado de alfabetização, de letramento, a refletir sobre a complexidade desse processo e nos desafiam a assegurar esse direito a todas as crianças brasileiras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Salete Pereira de. *Alfabetização Matemática: o professor em formação*. Dissertação de Mestrado Pós-Graduação em Educação Matemática do Setor de Ciências Exatas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016. 225 f.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29,30,32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=572813&id=14359408&idBinario=15837515&mime=application/rtf>> Acesso em 10 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983. *Institui o Ciclo Básico no ensino de 1.º grau das escolas estaduais*. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1983/decreto-21833-28.12.1983.html>> Acesso em: 12 out. 2015.

BARRETO, Maria de Fátima Teixeira; ANASTÁCIO, Maria Queiroga Amoroso. A compreensão de números apresentada por crianças: multiplicação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). *Filosofia da educação Matemática*. São Paulo: UNESP, 2010, p. 101-127.

BRASIL. Constituição. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> 1971. Acesso em: 21 set. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, DF. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 11 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões /* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2, unidade 8/*Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.* Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 1/*Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 19 out.2015.

DE ASSIS, Renata Machado. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. *Educação em Perspectiva*, v. 3, n. 2, 2013.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços.* 6.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 81, n. 197, 2000.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. *Trajетória e desafios dos ciclos escolares no país. Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, 2001.p. 103-140.

DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 83-112, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. *Educação e pesquisa*, v. 35, n. 3, p. 557-572, 2009.

KUBITSCHKEK, Juscelino. Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 141-145, jan./mar. 1957. Discurso proferido pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek, na solenidade de formatura das alunas concluintes dos cursos do Instituto de Educação de Belo Horizonte.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C.(Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.

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

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

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação (1996-2006). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 13-29, jan./abr. 2008.

MAINARDES, Jefferson. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009. (Questões da nossa época, 137).

MAINARDES, Jefferson; STREMELE, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental e Nove Anos: reflexões e perspectivas. *Jornal de Políticas Educacionais*, n.11, p. 3-11, jan./jun. 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de pesquisa*, v. 65, p. 72-77, 1988.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 14. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TÁCITO, Caio. *Constituições brasileiras: 1988*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas Senado Federal, 2012. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/139952>>. Acesso em: 18 out. 2015.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. *O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade*. Salvador: AATR- BA, 2002.



Submissão: 18 de maio de 2018

Avaliações concluídas: 05 de fevereiro de 2019

Aprovação: 06 de fevereiro de 2019

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

ANDRADE, S. P.; MOCROSKY, L. F. Alfabetização e Ciclo de Aprendizagem: Compreensões Dialogadas. *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 18, N. 02, p. 113-134 de 250, jul./dez., 2018. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>>. Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >