

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO: DAS INICIATIVAS À PROMOÇÃO DE NOVAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS.

The democratization of the public teaching: of the initiatives to promotion of new educational opportunities.

Debora Cristina JEFFREY

Universidade Estadual Paulista – Campus São José do Rio Preto
Centro Universitário de Rio Preto

Introdução

Democratizar o ensino público no Brasil, nas últimas décadas tem representado um desafio político, social, e principalmente, educacional. Ao longo de décadas, vem se discutindo o papel da escola pública na formação dos indivíduos, e seu impacto no desenvolvimento social e econômico do país. Entretanto, fazer uma referência sobre o processo de democratização é preciso, antecipadamente, compreender as diferentes propostas político educacionais que envolvem a garantia tanto do acesso quanto da permanência dos alunos na escola, e certamente, das condições oferecidas ao longo da trajetória escolar daqueles que nela um dia adentram, e que posteriormente, após 8, 9 ou até 10 anos depois, saem desta com a conclusão do ensino fundamental.

Para Gracindo (1995, p.149) este processo de democratização, entendido como: *a importância do ensino fundamental na construção de uma educação de massas e a conseqüente necessidade de garantia de acesso e de permanência de todos nesse grau de ensino*, dependerá da constituição de uma educação democrática, onde a partir do exercício da prática democrática, os aspectos administrativos e da qualidade do processo educativo se destacam.

No caso brasileiro, a constituição de uma educação democrática, nem sempre representou uma proposta de fácil aceitação, pois a exclusão, no qual o sistema de ensino no país se configurou, trouxe graves conseqüências, como: os altos índices de repetência e evasão escolar, comprometendo, desta forma, qualquer iniciativa que pudesse garantir o acesso ou permanência dos alunos nas

escolas públicas, tornando a questão da qualidade educativa um fator complexo, e por vezes contraditório.

A esse respeito, Azanha (1987) compreende que esse comprometimento da garantia do acesso, da permanência, e da qualidade educativa é resultado da distinção realizada entre um ideal de ensino democrático e a ação democratizadora que, poderão concentrar-se: *ora na propaganda de uma educação democrática, ora em providências no plano de ação (p.27)*.

Durante o tempo que se leva para definir a escolha entre um ideal de ensino democrático e uma ação democratizadora, pode-se evidenciar as contradições e os conflitos existentes no espaço escolar, pois é no cotidiano que as relações entre os diversos sujeitos se configuram, podendo contribuir para o sucesso ou fracasso seja do processo de ensino-aprendizagem, diante de algumas providências tomadas no plano de ação, ou das inovações propostas e implantadas, que resultam, muitas vezes, da propaganda de uma educação democrática.

No Brasil, a evidência de um ideal democrático ou de uma ação democratizadora, resulta em uma dupla lógica: exclusão/ inclusão, a princípio do acesso e permanência na escola, e posteriormente, do conhecimento, em virtude da constituição de um modelo educacional elitizado, preocupado com a manutenção da educação formal através do ensino, e não, necessariamente, na formação global do indivíduo.

1 – A expansão das oportunidades educacionais e a qualidade de ensino.

A democratização do ensino é um processo vinculado à expansão das oportunidades educacionais, e, conseqüentemente, das condições estruturais de ensino-aprendizagem oferecidas no espaço escolar. Assim, se no Brasil da década de 1980, a taxa de atendimento da população de 7 a 14 anos era de 80,9%, no ano de 2000, essa taxa salta para 96,4%¹, representando um

¹ Fonte: Geografia da Educação Brasileira, MEC/INEP, 2002.

crescimento, significativo, que nos permite avaliar e questionar se as oportunidades educacionais, as condições estruturais de ensino-aprendizagem puderam, de fato, acompanhar o melhoramento destes indicadores.

No entanto, democratizar o ensino, a partir da expansão das oportunidades educacionais, e da oferta de uma qualidade educativa, segundo Azanha (1987):

(...) é, sobretudo, uma medida política e não uma simples questão técnico-pedagógica. A ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política e é nesses termos que deve ser examinada. [...] Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica (Azanha, 1987, p.41).

Entendida como uma questão política, a democratização do ensino deve, de fato, deixar de ser considerada como uma "simples questão técnico-pedagógica", pois ao garantir o acesso dos alunos à escola sem as mínimas condições necessárias, corre-se o risco de produzir algumas distorções como: a repetência, evasão, além da defasagem idade-série, devido a tentativa forçada de enquadramento dos alunos num modelo educacional preocupado com a reprodução do conhecimento, sem que haja o estabelecimento de qualquer relação com a realidade, o contexto, e as particularidades dos indivíduos que adentram no espaço escolar.

Essa tentativa de enquadramento dos alunos ou suposta indução à aceitação destes, a um modelo educacional, definido por Freire (1987), como bancária, remete ao desenvolvimento de um processo de inclusão, ao se ampliar as oportunidades de acesso com o aumento, considerável, do número de matrículas, e de exclusão, devido a falta de criação de condições e oportunidades apropriadas ao processo ensino-aprendizagem, e até mesmo da permanência, levando-os a uma saída prematura do sistema educacional, ou por vezes, forçada, após sucessivos anos de completo fracasso escolar.

Para Ribeiro (1991) até a década de 1980, no Brasil, esse processo de inclusão/exclusão levou a um aumento das taxas de repetência, o que representou um principal obstáculo tanto para a democratização do ensino, quanto à sua

universalização, devido a configuração da chamada *pedagogia da repetência*, pois para esse autor:

(...) a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma "natural". A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil (Ribeiro, 1991, p.30).

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1982, a taxa anual de repetência no Brasil na 1ª série atingia 52,4% da população matriculada, enquanto a evasão somente 2,3% desta. Ribeiro (1991, p.30), ao analisar estes dados, considera que neste período, "o que está em jogo não é a evasão precoce da escola, como os dados oficiais indicam, mas as fantásticas taxas de repetência no sistema de 1º Grau que impedem a universalização da educação básica no Brasil".

Assim, enquanto as atenções das agendas educacionais focalizam a questão da evasão escolar, a repetência atingia imensas proporções, comprometendo o processo de democratização e qualidade de ensino no país. Este cenário educacional, no entanto, não se restringiu à década de 1980, pois de acordo com Oliveira (2001):

Nos últimos quarenta anos as camadas mais pobres da população vêm sendo vítima de políticas educacionais inflacionárias: a expansão "a qualquer custo" tem por custo o sacrifício da qualidade e a penalização dos mais carentes, através das políticas de reprovação e exclusão (Oliveira, 2001, p.305)

Na década seguinte, 1990, solucionar os problemas de reprovação e exclusão educacional tornam-se pauta das agendas educacionais no Brasil, devido a três acontecimentos fundamentais: a realização da Conferência Mundial

de Educação para Todos, realizada em Jontien (Tailândia/1990); a reforma do modelo de gestão educacional; e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9394/96.

Estes três acontecimentos orientarão, além da formulação das agendas educacionais, a elaboração das políticas em educação, pois atingir a qualidade do ensino e cumprir com a obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental, às crianças e jovens entre 7 e 14 anos, representa a grande meta a ser alcançada tanto nacional quanto internacionalmente, após a tentativa de "expansão a qualquer custo" das matrículas nas décadas anteriores.

É durante os anos de 1990, portanto, que se passa a reconhecer, oficial e publicamente, o fracasso do modelo da escola pública "igual para todos", que acabou por comprometer o processo de democratização do sistema educacional, ao promover a desigualdade, diante das diferenças culturais, sociais ou econômicas, existentes entre os alunos. Tendo em vista a substituição deste modelo educacional homogeneizador, as diferenças individuais são reconhecidas como oportunidades educacionais.

Para Braslavsky e Guirtz (2000), este reconhecimento e valorização das diferenças começa a fazer parte do "desenho" das políticas educativas democratizadoras, pois:

La democratización ya no es vista como la puesta en práctica de estrategias para brindar "iguales oportunidades" sino "oportunidades equivalentes". Dichas equivalencias de oportunidades conlevan, por su parte, la promoción de procesos diferentes en instituciones también diferentes. Procesos diferentes que a su vez, no pueden ser controlados de la misma manera que procesos idénticos (Braslavsky e Guirtz, 2000, p. 41).

A fim de promover as chamadas "oportunidades equivalentes", o processo de regulação da educação transfere-se da centralidade nos processos educativos para a centralidade nos resultados, agregados à políticas capazes de promover a qualidade do ensino. Por isso, a nova agenda das políticas educacionais tem

como objetivo atingir três desafios: a qualidade do ensino, a equidade e a eficiência do uso dos recursos.

Para Braslavsky e Guirtz (2000) a definição desta agenda, estabelecida em vários países da América Latina, incluindo o Brasil, na década de 1990, demonstra que: *Cada uno de ellos tiene sus raíces en un desafío de décadas anteriores, al que la opinión pública, el mismo Estado y diversos representantes de sectores sociales resignifican desde sus perspectivas e intereses (Braslavsky e Guirtz, 2000, p. 42).*

Embora representem desafios de décadas anteriores, a promoção da qualidade de ensino, a equidade, e a eficiência do uso dos recursos, tornam-se os principais elementos das reformas educativas realizadas neste período através: da promulgação de uma nova legislação educacional (LDB 9394/96), do estabelecimento dos conteúdos mínimos a partir da elaboração dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais, da implantação dos novos modelos de gestão (democrática e descentralizada), da organização dos sistemas nacional (SAEB, ENEM, ENC) e regionais de avaliação.

2 – As reformas educativas nos anos de 1990 e a centralidade nos resultados.

Diante da definição de uma nova agenda educacional, onde a qualidade de ensino, a equidade e a eficiência do uso dos recursos tornam-se as prioridades educativas, tendo em vista a superação do fracasso proporcionado pela modelo de escola igualitária à todos, promover uma reforma na educação, que contemple a gestão e aspectos pedagógicos se faz um processo necessário, que acaba por envolver os governos federal, estaduais e municipais, no Brasil.

Porém, contraditoriamente, embora a preocupação com os resultados na educação, seja o foco de interesse de vários governos, pode-se compreender de acordo com Klein (2003) que:

*As políticas educacionais realizadas prioritariamente até hoje em todos ou em quase todos os municípios têm tido como principal objetivo colocar e manter o aluno na escola. [...] **A melhoria da qualidade do ensino** [grifo do autor] no sentido da aprendizagem dos alunos tem sido relegada a um segundo plano (Klein, 2003, p.115).*

E é exatamente, a preocupação em colocar e manter os alunos na escola, que parece orientar a centralidade nos resultados educativos, pois a partir de programas onde os principais objetivos são focalizados na necessidade de ter "Toda criança na escola" dos 7 aos 14 anos, ou de corrigir o fluxo escolar dos que apresentam um atraso com relação a idade-série, surgem propostas e iniciativas, consideradas inovadoras, com o propósito de reverter as altas taxas de repetência e da distorção idade-série existentes no país.

Assim, a fim de reverter as altas taxas de repetência e da distorção idade-série, as reformas, seja na organização do ensino ou dos programas educacionais, procuram promover uma transformação no cotidiano escolar, em sua cultura, e conseqüentemente, das práticas escolares. A valorização dessa mudança, a partir da incorporação de inovações educativas no interior das escolas, pode ser compreendido, segundo Thurler (2001) como um processo que:

(...) não é exclusivamente motivado por uma adesão às grandes causas humanitárias e éticas, como a luta contra o fracasso escolar ou a prioridade concedida à formação das futuras gerações. Em grande número de casos, ele é desencadeado por um motivo menos elevado e, freqüentemente, menos confessável: a vontade das autoridades escolares de afirmarem sua firme determinação de modernizar o sistema educativo. Para elas, trata-se de vencer a aposta em uma escola que melhore mesmo em período de austeridade (p.9).

A vontade de modernizar o sistema educativo, melhorando a qualidade da escola pública, e superando o fracasso escolar de décadas anteriores, pode ser constatada através dos indicadores educacionais, que com relação aos problemas apresentados nas taxas de promoção, repetência, evasão e da distorção idade-série apresentam uma queda, entre os anos de 1996 e 2000, de acordo com os

dados apresentados no documento "Geografia da Educação Brasileira"² (2002) sobre o Ensino Fundamental.

Brasil	1996	2000
Taxa de Aprovação	71,8%	77,3%
Taxa de Reprovação	13,9%	10,7%
Taxa de Abandono	14,3%	12%
Taxa de Distorção Idade-Série	47%	39,1%

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Os resultados destes números, apesar de apresentarem uma redução com relação a décadas anteriores, ainda apontam que problemas como a repetência e a distorção idade-série, são fatores que continuam a contribuir com o fracasso escolar, de uma considerável parcela da população escolar brasileira.

Estes indicadores apontam para a necessidade de se intensificar ações mais diretas com relação à reprovação e distorção idade-série, através de políticas ou programas específicos, que possam, de fato, não somente se preocupar em "colocar e manter o aluno na escola" (Klein, 2000), mas proporcionar uma melhora nas condições de aprendizagem e permanência dos alunos no sistema educacional, pois de acordo com Hutmacher (1995):

*Neste novo modelo de regulação, o poder político-administrativo define as **finalidades e os objectivos** a atingir, mas transmite o mínimo possível de directivas, afectando um orçamento global ao estabelecimento de ensino. No interior deste quadro, os profissionais usufruem de uma grande liberdade para encontrar as **modalidades**, as vias e os meios para realizar os objectivos. Os estabelecimentos prestam contas dos seus resultados através de uma avaliação a **posteriori**, que mede a distância entre os resultados e os objectivos (e não a conformidade*

² Os dados são coletados a partir do levantamento do censo escolar, realizado anualmente.

com as directivas), cuja interpretação integra parâmetros do contexto (Hutmacher, 1995, p.56) [Grifos do autor].

Portanto, enquanto a meta é estabelecida para se atingir as finalidades e objetivos propostos pelos poderes político-administrativos, é no espaço escolar que os meios para realizá-los devem ser criados, apesar das orientações destas instâncias proporem a introdução de algumas inovações que possam ser capazes de modernizar a escola, a fim de melhorá-la, tendo condições para garantir o acesso e a permanência dos alunos, por pelo menos oito anos, no ensino fundamental.

Isto, nem sempre, será a garantia suficiente para promover um processo de democratização do ensino, enquanto as taxas de reprovação e da distorção idade-série continuarem altas, apesar da preocupação existente na melhora dos resultados educacionais tanto do sistema de ensino quanto com relação ao desempenho dos alunos.

Embora seja evidente a necessidade de se melhorar os indicadores educacionais, experiências realizadas, durante a década de 1990, em alguns municípios e estados brasileiros, propuseram, ao menos, solucionar ou atenuar as altas taxas de repetência e distorção idade-série existentes, tendo em vista o desenvolvimento de novas oportunidades educacionais, e o estabelecimento da qualidade do ensino.

Considerações Finais

A adoção de ciclos de aprendizagem tem em vista a superação de uma organização escolar seletiva e classificatória, ao permitir, segundo Thruler (2001, p.18), que os alunos percorram juntos a sua trajetória, sem repetição ou certificação existentes no regime seriado, as diferenças individuais e de ritmos de aprendizagem podem ser destacados, desde que os objetivos, os conhecimentos e competências previstos sejam atingidos ao final do ciclo.

Para Barretto e Mitrulis (2001), estes períodos de escolarização representam uma tentativa de superação da excessiva fragmentação do currículo que ocorre com o regime seriado, considerando que a organização do tempo

escolar pode ser realizada, a partir de unidades maiores e mais flexíveis, contribuindo para o desenvolvimento de um trabalho com clientelas e estilos de aprendizagens diferenciadas, sem que se perca de vista as exigências educativas de cada período.

Embora a noção de ciclos envolva um processo educativo onde as diferenças individuais e de ritmos de aprendizagens caracterizam o desempenho e trajetória escolar dos alunos, Arroyo (1999, p. 155) considera que as concepções que os norteiam acabam sendo deformadas, pois:

As expectativas quanto a organização da escola em ciclos nem sempre são coincidentes, as experiências vêm sendo bastante variadas e até desconstruídas. Estão sendo implantados ciclos que não passam de amontoados de séries, ciclos de progressão continuada, ciclos de competências, de alfabetização - por exemplo os CBAs-, como poderíamos ter ciclos de "matematização" ou do domínio contínuo de quaisquer outros conteúdos, habilidades e competências, ciclos de ensino-aprendizagem das disciplinas e até ciclos do antigo primário e do antigo ginásio. Na maioria dessas propostas a lógica seriada não é alterada, por vezes é apenas reforçada, apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento de retenção.

Historicamente, no Brasil, essa deformidade de conceitos e combinações puderam ser analisadas no estudo realizado por Barretto e Mitrulis (2001), envolvendo a discussão da trajetória e desafios dos ciclos no país, onde verificam que alguns pressupostos de sua introdução no sistema escolar brasileiro já datavam a década de 1920, e durante os anos 1960, onde a intenção era de regularizar o fluxo escolar ao longo do processo de escolarização, eliminando ou limitando a repetência.

Estas diferentes percepções acerca dos ciclos no Brasil, ao longo de diversos momentos históricos, políticos e econômicos levaram, de acordo com Barretto e Mitrulis (2001), a se introduzir no país uma medida intermediária entre o regime seriado e o de progressão contínua, considerando que:

Ao final de cada ciclo, via de regra, o que se continua a esperar, não só no imaginário dos docentes, como nos

próprios dispositivos institucionais que vêm sendo utilizados para regular as diferentes experiências, é que todos os alunos manifestem certas atitudes, adquiram habilidades e dominem conhecimentos básicos em nível semelhante (Barretto e Mitrulis, 2001, p. 112).

Embora, possam ser criados no “imaginário docente”, a manifestação de atitudes, habilidades, e domínio dos conhecimentos, ao final de cada ciclo, torna-se fundamental a promoção de uma mudança tanto na concepção quanto no trato do conhecimento, no interior do espaço escolar, pois de acordo com Sousa (2000):

(...) tratar o conhecimento como processo e, portanto, como uma vivência que não se coaduna com a idéia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno, enquanto sujeito da ação, está continuamente sendo formado, ou melhor, se formando, construindo significados a partir das relações dos homens com o mundo e entre si (Sousa, 2000, p.34).

Enquanto uma medida de cunho pedagógico, os ciclos de aprendizagem apresentam uma abordagem que contempla a criação de novas oportunidades educacionais, tão importantes ao processo de democratização do ensino. Porém, quando adotados em combinação a uma lógica seriada, o processo de inclusão/exclusão continuará presente no sistema educacional, mas de maneira diferenciada.

Se nas décadas anteriores, em uma organização de ensino seriada, os alunos eram levados a uma saída prematura ou forçada do sistema educacional por não conseguirem se enquadrar ou aceitar um modelo educacional "bancário", a partir desta combinação ciclos/seriação, há a possibilidade de se estabelecer um processo de inclusão/exclusão, agora, do conhecimento, considerando que a permanência destes será garantida até a conclusão do ensino fundamental, após 8 anos de acesso, mas não do conhecimento necessário à formação.

A esse respeito, Freitas (2000) ao analisar a adoção dos ciclos de aprendizagem, enfatizando a exclusão do conhecimento destaca que:

Quanto mais se falou em inclusão mais se legitimou a exclusão social prévia à escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão entre ciclos, "opções" por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e das possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de cada classe na sociedade (Freitas, 2000, p.312).

Os indicadores educacionais são um parâmetro para se compreender a dimensão do problema, pois se a taxa de atendimento da população escolar de 7 a 14 anos (ensino fundamental) é de 96,4%, enquanto as de repetência atingem 21,7%, evasão 4,9%, distorção idade-série 39,1%. Estas altas taxas, podem nos indicar que apesar da introdução de iniciativas como os ciclos, o sistema educacional ainda não conseguiu resolver o processo de inclusão/exclusão existente nas redes de ensino.

Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 2000), em 1999, no Brasil, entre as redes públicas e privadas, 23% das escolas do ensino fundamental estavam organizadas em ciclos, 15,5% combinavam ciclos com séries, e 61,5% permaneciam seriadas. Estes dados evidenciam a predominância do regime seriado no país, onde, embora as discussões em torno da qualidade e da criação de oportunidades educativas têm orientado as políticas de educação, a adoção de modalidades alternativas à seriação continuam sendo examinadas com certa cautela.

Como as propostas não seriadas ainda são encaradas com certa resistência e cautela, a adoção dos ciclos escolares transforma-se, na década de 1990, em tema central de debates políticos, de reuniões pedagógicas no interior das escolas, da comunidade em geral, ou até mesmo dos meios de comunicação, já que tem levado à público a discussão sobre o papel social da escola, a qualidade e concepções de ensino, o impacto de sua introdução nos processos de ensino-aprendizagem e avaliação escolar, ao colocar em questão a possibilidade de ruptura com uma cultura escolar caracterizada pela seletividade e classificação.

Romper com tal cultura escolar seletiva e classificatória representa, não somente, a introdução de novos questionamentos acerca da viabilidade de uma organização escolar em ciclos, mas uma oportunidade para democratizar o ensino, garantindo o acesso e a permanência na escola por oito anos, daqueles que nela adentraram, e esperam receber uma formação necessária à vida.

Bibliografia

ARROYO, Miguel González. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

AZANHA, J. M. P. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

BRASLAVKY, Cecília. GUIRTZ, Silvina. Nuevos desafios y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo. **Cuadernos Educación Comparada (4), Política y educación e Iberoamérica**, OEI, p.41-72, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luis Carlos. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 68, p. 301-327, set. 2002.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Democratização da Educação e Educação Democrática: duas faces de uma mesma moeda. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.3, n.7, p. 149-156, abr./jun.1995.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António. **As Organizações Escolares em Análise**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

INEP. Endereço eletrônico: www.inep.gov.br

KLEIN, Ruben. Por uma educação de qualidade. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.11, n.38, p. 115-120, jan./mar.2003.

LÜDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 29-33, 2001.

MEC/INEP. **Geografia da Educação Brasileira**. Brasília, INEP, 2002.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Custos e Benefícios de programas para regularizar o fluxo escolar no ensino fundamental: novas evidências. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.9, n.32, p. 305-342, jul./set.2001.

RIBEIRO, Sérgio Costa. Pedagogia da repetência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 4, jul./dez, 1991.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. O significado da avaliação na organização do ensino em ciclos. **Pro-Posições**, Campinas, vol.09, n. 3 (27) Novembro de 1998.

_____. A avaliação na organização do ensino em ciclos. (Org.) KRASILCHIK, M. **USP Fala Sobre Educação**. São Paulo. FEUSP, 2000.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Trad. Jeni Wolf. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a.

_____. Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais? **Pátio**, Porto Alegre, ano V, n. 17, p. 17-21, maio/jul. 2001b.

A autora

JEFFREY, Debora Cristina é doutoranda em Educação pela FE-USP, Mestre em Educação pela FE-UNICAMP, professora do Curso de Pedagogia da UNESP – Campus São José do Rio Preto – e do Centro Universitário de Rio Preto (UNIRP).
E-mail:

Para citar este artigo:

JEFFREY, Debora Cristina. **A democratização do ensino público: das iniciativas à promoção de novas oportunidades educacionais**. *Intellectus – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec*. Sumaré-SP, ano 02, nº 04, jan./jul. 2005. ISSN 1679 - 8902.

Texto recebido para publicação em: Junho de 2005.

Publicado em: Setembro de 2005.