



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ  
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - DPPG

LÍLIAN AGUIAR DE ARAÚJO  
NATHALIA CHRISTINE SANTOS

CICLOS: PROPOSTAS E PRÁTICAS

Orientador: Gabriela Rizo

MESQUITA  
2009



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ  
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – DPPG  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO “DESAFIOS DO TRABALHO  
COTIDIANO: A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 10 ANOS”

**CICLOS: PROPOSTAS E PRÁTICAS**

**LÍLIAN AGUIAR DE ARAÚJO  
NATHALIA CHRISTINE SANTOS**

Trabalho Final de Curso proposto pelas alunas Lílian Aguiar de Araújo e Nathalia Christine Santos, sob a orientação da professora Gabriela Rizo, como requisito parcial para obtenção de aprovação no Curso de Pós-graduação Lato Sensu, Desafios do Trabalho Cotidiano: A educação de crianças de 0 a 10 anos de idade.

**MESQUITA  
2009**

**LÍLIAN AGUIAR DE ARAÚJO  
NATHALIA CHRISTINE SANTOS**

**CICLOS: PROPOSTAS E PRÁTICAS**

Banca Examinadora

.....  
Prof.<sup>a</sup> Gabriela Rizo

.....  
Prof.<sup>a</sup> Flavia Motta

.....  
Prof.<sup>a</sup> Eliane Fazolo

### **Dedicatória**

(Lílian)

Aos meus pais Lucia e Luiz Fernando (*in memoriam*), familiares, amigos e colegas de trabalho. Por acreditarem em mim e por me incentivarem a concluir o curso.

(Nathalia)

A todos aqueles que com dignidade dedicam suas vidas ao trabalho com a educação.

## AGRADECIMENTOS

(Lílian)

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pelas vitórias concedidas ao longo da vida.

A companheira de trabalho e estudos e amiga Nathalia Christine, pelo empenho, perseverança, paciência e generosidade.

As amigas Élide e Aparecida pela amizade e constante parceria nos trabalhos de curso

A professora Gabriela Rizo pelas orientações e esclarecimentos.

(Nathalia)

A Deus, razão da minha existência, a quem devo tudo o que tenho e sou;

À minha mãe e amiga: Luzia, por ter sido o meu grande referencial, pessoa a quem admiro e amo incomensuravelmente;

Aos meus familiares, por acreditarem que eu poderia chegar até aqui;

À minha companheira na realização deste trabalho: Lílian, pela parceria exemplar e amizade inestimável;

A todos os amigos da E. M. Maria Dolores de Mello Porto com os quais tenho o privilégio de trabalhar no município de Mesquita;

Em especial, à professora Gabriela Rizo por todas as ricas contribuições.

## RESUMO

Este trabalho aborda questões referentes a forma de organização escolar por ciclos, buscando esclarecer em que circunstâncias se deu a sua implementação no Brasil, e os principais fatores econômicos que permearam as políticas educacionais de implantação do novo regime nas redes escolares. Objetiva também compreender o que muda no interior das instituições que funcionam sob essa forma de organização, discutindo questões como: a reorganização do tempo na escola, que implica numa revisão das lógicas e valores atuantes no espaço escolar; as questões relativas ao conhecimento, o redirecionamento do foco na avaliação em ciclo e a questão da formação e do (des) preparo profissional. Finalizando com uma breve análise e reflexão dos ciclos em uma escola da rede municipal de Mesquita.

Palavras-chave: Ciclo, formação de professores, Município de Mesquita.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1. A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS CICLOS.....	10
1.1 A implementação dos ciclos no Brasil.....	10
1.2 Traçando um paralelo entre o desenvolvimento econômico e as políticas educacionais brasileiras.....	16
2. ENTENDENDO A CONCEPÇÃO DOS CICLOS.....	20
2.1 As definições do ciclo: diferentes olhares.....	21
2.2 A reorganização do tempo escolar.....	25
2.3 A Questão do Conhecimento.....	27
2.4 A avaliação nos ciclos.....	30
2.5 Ciclos: o (des) preparo dos educadores.....	33
3. OS CICLOS NO MUNICÍPIO DE MESQUITA.....	38
3.1 Conhecendo o Município.....	38
3.2 Analisando a proposta curricular.....	40
3.2.1 A gestão democrática no Município.....	42
3.2.2 Os programas de formação continuada.....	45
3.3 Refletindo sobre a prática observada.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
ANEXOS.....	60
APÊNDICE .....	116

## INTRODUÇÃO

Toda reforma educacional acarreta em mudanças que se refletem na prática dos profissionais que trabalham nas instituições escolares. E toda mudança traz consigo a revisão de valores e conceitos antigos que agora são postos em questão.

Após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que em seu artigo 23 reitera os ciclos como uma das formas de organizar as escolas, constatamos uma verdadeira proliferação desse regime pelas redes escolares do Brasil.

Em consequência das diversas mudanças ocorridas no interior das instituições escolares, encontramos profissionais transtornados e angustiados com a situação, muitas vezes, sem saber “que caminho seguir”, diante de tais transformações, o que despertou em nós o interesse em pesquisar a aprendizagem por ciclos.

Nosso objetivo geral é desvelar alguns dos fundamentos que norteiam a organização em ciclos. No sentido de adentrar nas especificidades do tema e aprofundar teoricamente a discussão, esboçamos ainda, como objetivos específicos: a) compreender os fatores político, sociais e econômicos que permeiam e influenciam as políticas educacionais brasileiras; b) explicitar os diferentes conceitos de ciclos e c) refletir sobre a prática dos profissionais no cotidiano da escola.

Para tanto, utilizamos na elaboração deste trabalho, como metodologia, pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo. Nossa pesquisa bibliográfica baseou-se nos principais autores que discutem o tema (Elba de Sá Barreto, Eleny Mitrulis, Philippe Perrenoud, Miguel Arroyo, entre outros) buscando compreender a concepção de ciclo e o processo de implementação destes no Brasil.

Nosso estudo de campo foi realizado em uma escola que compõe a rede municipal de Mesquita, objetivando observar e refletir sobre o trabalho com ciclos no citado



município, para qual nos valem de diálogos e entrevistas com os profissionais da instituição.

Durante as pesquisas (bibliográficas e de campo) buscamos esclarecer as questões que nortearam o nosso trabalho: o que muda no interior das escolas com a forma de organização por ciclos? Essa medida é apenas um modo de erradicar as taxas de retenção ou existe consistência em sua proposta pedagógica.

Sendo assim, no primeiro capítulo intitulado *A Trajetória Histórica dos Ciclos*, discorreremos acerca da interferência econômica nas políticas públicas da educação brasileira.

Em um segundo momento, optamos por entender a concepção dos ciclos, suas diversas nomenclaturas e o que muda nessa reorganização do tempo na escola, discutindo a questão do conhecimento, da avaliação e do (des) preparo do professor.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos uma breve reflexão e análise sobre a proposta apresentada pelo município de Mesquita e a prática dos ciclos em uma escola da rede.

Portanto, procuramos com esta pesquisa levantar questões que possam contribuir para um maior esclarecimento em torno do tema.

## CAPÍTULO I

### A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS CICLOS

Este capítulo tem por objetivo traçar o percurso histórico do processo de implementação dos ciclos nas redes escolares do Brasil<sup>1</sup>, evidenciando as motivações políticas e/ou pedagógicas que influenciaram nesse processo. Com o intuito de compreender melhor essas motivações, objetivamos também, refletir sobre as influências econômicas que interferem no direcionamento das políticas educacionais no sistema brasileiro.

#### 1.1 – A implementação dos ciclos no Brasil

As discussões em torno da proposta de ciclos e da ‘não-retenção’ escolar evidenciam-se no Brasil em meados do século XX, por volta dos anos de 1950. Nesse período estudos realizados pela UNESCO<sup>2</sup> mostravam que o Brasil apresentava altos índices de retenção em relação a outros países da América Latina.

BARRETO e MITRULLIS (2001) apontam como uma das principais conseqüências ocasionadas pela produção da retenção “*os prejuízos que causa à organização e ao funcionamento do sistema de ensino*”<sup>3</sup> considerando que as reprovações causam um grande prejuízo financeiro aos cofres públicos e sobrecarregam o orçamento destinado à Educação.

Ainda na década de 1950, mais precisamente em 1956, realizou-se em Lima a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA), que objetivava divulgar medidas que foram implementadas com sucesso por diferentes países para deter as reprovações nas escolas primárias; todas apontando para a promoção automática.

---

<sup>1</sup> O histórico dos ciclos de aprendizagem apresentado neste capítulo baseia-se principalmente no texto de BARRETO, ELBA SIQUEIRA DE SÁ; MITRULLIS, ELENY. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. Revista de Estudos Avançados. São Paulo, 2001.

<sup>2</sup> Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura.

<sup>3</sup> Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Data de acesso: 13 de dez. 2007

Desde o início do debate sobre o problema da reprovação e evasão nas escolas públicas brasileiras, busca-se implementar políticas educacionais direcionadas à solução desse problema.

Dentro dessa perspectiva, as propostas de promoção automática apresentadas na década de 1950, foram encaradas com entusiasmo e otimismo por políticos e gestores de políticas educacionais. Porém, alguns educadores e pesquisadores em educação, apesar do otimismo, apresentavam-se cautelosos com a proposta apontando para as implicações em importar ‘modelos’ de outros países, ressaltando os limites dessa importação descontextualizada.

ALMEIDA JUNIOR<sup>4</sup> (1957, apud MAINARDES, 1998) na ocasião também destaca o grave prejuízo financeiro causado pela questão da repetência escolar, além da evasão e a estagnação de alunos reprovados nas séries iniciais do curso primário, pois “envelhecem e ocupam o lugar destinado às novas gerações”. Entretanto, o autor rejeita a simples promoção em massa, a expulsão dos reprovados e a promoção por idade cronológica (solução da Inglaterra) como uma medida isolada, mostrando-se favorável à adoção da solução inglesa, porém imitando-a “*em toda a sua estratégia e não apenas no desfecho*”, o que, segundo ele exigiria a tomada de providências tais como: aperfeiçoamento de professores; modificação da então vigente concepção de ensino primário; revisão dos programas e critérios de promoção; cumprimento da escolaridade obrigatória, com a convocação de todos os alunos de oito anos para a escola. O autor considera que: “*aproveitemos à lição alheia; não, porém, tão-somente a de sua página final, a da promoção automática*” (p.19), lembrando as condições de eficiência que precisariam ser criadas para implantá-la. Sua proposta era a aplicação das inovações em *caráter experimental* e de forma cautelosa.

---

<sup>4</sup> Almeida Júnior (1957) no artigo intitulado “Repetência ou Promoção Automática”, relata sua participação na Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória.

Podemos reconhecer também como um dos fatores que influenciaram a discussão em torno da proposta de *promoção* nas redes escolares, o espírito desenvolvimentista que permeava o Brasil na década de 1950. A este respeito BARRETO assegura:

No *ideário desenvolvimentista* da época, a disseminação da educação era considerada condição indispensável para o avanço tecnológico do país e para a incorporação de grandes contingentes da população, recentemente migrados do campo, à vida social e política, mediante a aquisição de novo *modus vivendi* e a escolha dos representantes pelo sufrágio universal. Nesse projeto não havia, pois lugar para uma escola fundamental que impusesse obstáculos ao desenvolvimento social e econômico. (2001)

Levando em conta as expectativas de transformações e desenvolvimento da época deu-se os primeiros passos na direção de uma educação menos seletiva, quando no ano de 1958, o estado do Rio Grande do sul adota uma modalidade de *progressão continuada*<sup>5</sup>, criando classes de recuperação, destinadas a alunos com dificuldades, porém não rompendo com o sistema seriado (MORAIS apud BARRETO, 2001).

Todavia, no cenário nacional durante os anos de 1960, persistiam os altos índices de repetência e de evasão.

Em 1961, a UNESCO promove a 1ª Reunião Internacional de Ministros de Educação, realizada em Genebra. A Reunião recomendava a promoção automática para os países de Terceiro Mundo<sup>6</sup> com problemas de cobertura na área rural (MAINARDES, 1998).

Sendo assim, no final desta década, têm início as primeiras experiências concretas em direção a essa proposta de ensino. Como afirma MAINARDES (1998), nas décadas de 1960 e 1970 as redes estaduais de ensino de São Paulo (1960-1972), Santa Catarina (1970-

---

<sup>5</sup> Nessa proposta são criadas classes de recuperação para os alunos atrasados, sendo que os que avançam na aprendizagem, retornam a sua turma de origem.

<sup>6</sup> O termo “países de terceiro mundo” encontra-se substituído atualmente por países periféricos.

1984) e Rio de Janeiro (1979-1984) implantaram propostas com promoção automática, no entanto apresentando organizações curriculares diversificadas.

Em São Paulo (1968) o currículo da escola primária reorganizou-se em dois ciclos: O nível I, eliminando a reprovação do aluno entre a 1ª e 2ª séries e o nível II, que elimina a reprovação entre a 3ª e 4ª série. Neste mesmo ano, Pernambuco também adotou a organização por níveis, rompendo com a organização curricular por anos de escolaridade ou série na escola primária. Nessa proposta a organização se dava em seis níveis, onde a criança deveria alcançar no mínimo quatro níveis.

De acordo com BARRETO e MITRULLIS (2001) a proposta encaminhada no estado de Santa Catarina pode ser reconhecida como aquela onde *“a experiência de progressão continuada se deu de modo mais expressivo, abrangente e duradouro, embora pouco conhecido e divulgado no país.”* Essa proposta amplia de quatro para oito anos a escolaridade obrigatória e extingue os exames de admissão que eram realizados ao final das séries do ensino primário.

No final da década de 1970, no ano de 1979, o Rio de Janeiro adotou na rede estadual de ensino, o Bloco Único, que instituía a passagem automática da 1ª para a 2ª série.

Não sendo tomada nenhuma medida de auxílio á implementação da proposta, esta foi extinta em 1984, sendo novamente implementada pelas redes do município a partir de 1991 e pela rede estadual a partir de 1994. O Bloco Único abrangia os oito anos do ensino de 1º grau, sendo que no 1º segmento da escolarização regular este consistia no agrupamento da classe de alfabetização e das quatro séries (1ª, 2ª, 3ª e 4ª), totalizando um bloco de cinco anos.

É importante ressaltar que, estas primeiras propostas que caminhavam para a implementação dos ciclos inspiraram-se na organização escolar adotada na Inglaterra, cujo modelo foi difundido como referência no Brasil, em meados do século.

No entanto a denominação *ciclo*, como alternativa de organização escolar não seriada surge somente em meados da década de 1980, que segundo BARRETO (2005) passa a receber então diferentes qualificativos: *básico, de alfabetização, de aprendizagem, de progressão continuada, de formação*, conforme as especificidades de cada proposta (p. 664).

Ainda nesta década, em 1984, a proposta de promoção automática ressurgiu no sistema estadual paulista, com a implantação do Ciclo Básico, que consistia em reestruturar as antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau, eliminando a retenção ao final do 1º ano, procurando assegurar a flexibilidade no currículo.

Percorrendo o caminho das transformações políticas, econômicas, sociais e tecnológicas que permearam as décadas passadas, nos anos de 1990 se estabelece uma nova ótica de pensar a educação. Com essas mudanças, sobretudo com o efeito da globalização<sup>7</sup>, o conhecimento adquire lugar de destaque dentro da sociedade moderna.

Uma vez que nesse contexto as informações tornam-se cada vez mais rapidamente obsoletas, a escola sofre um redirecionamento na sua função. A esse respeito BARRETO e MITRULIS esclarece:

Quando as fontes de informação se multiplicam rapidamente em tempos de mudança acelerada e passa a prevalecer nas sociedades contemporâneas a idéia do conhecimento em rede, a escola deixa de ter seu papel tão marcado na pura transmissão do conhecimento, devendo transformar-se numa facilitadora do manejo de informações pelos alunos. Ao mesmo tempo, passa a ser entendida como espaço privilegiado de construção de identidades, do cultivo da cidadania e valores de convivência que aspiram a melhoria da qualidade de vida. (2001)

---

<sup>7</sup> Tendo em vista que o fenômeno da globalização aborda questões complexas, objetivamos na utilização do termo apenas destacar o seu poder de diluir fronteiras através do desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação, tornando-se num dos principais acontecimentos que caracterizam a “supervalorização” do saber na sociedade contemporânea.

Sob a ótica desses acontecimentos e perspectivas de mudanças, a discussão em torno da função social da escola floresce com bastante vigor nesta década, e o debate acerca da proposta de aprendizagem em ciclos é acentuada, tendo em vista que, sob seu aspecto político, esta possibilitaria o descongestionamento do fluxo escolar, contribuindo para o “desenvolvimento” do país, e em seu aspecto pedagógico traria consigo uma nova concepção de qualidade do ensino, baseada na sociabilidade.

Sendo assim, no início da década, no ano de 1994, Belo Horizonte propõe mudanças mais radicais em seu currículo e lança a “Escola Plural”<sup>8</sup>.

Nessa proposta, as séries de todo o ensino de 1º grau<sup>9</sup> são substituídas por ciclos, admitindo também as crianças de 6 anos que freqüentavam a pré-escola. Os Ciclos de Formação, como são chamados, consistem em três ciclos de três anos, agregando alunos da mesma faixa etária e compreendendo os períodos característicos do desenvolvimento humano, ou seja, a infância, a pré-adolescência e a adolescência.

Após um longo processo de tentativas e mediações, em 1996 os ciclos são legitimados e incluídos no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu artigo 23 estabelece:

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.

De lá para cá verificamos uma verdadeira proliferação desse regime, que passa a ser implantado em diversas redes estaduais e municipais com características distintas, trazendo ao nosso encontro além da organização escolar por ciclos, propostas de aceleração de

---

<sup>8</sup> A Escola Plural é um projeto que colocou para as escolas da rede municipal de Belo Horizonte novas possibilidades de organizar o trabalho dos educadores e está centrado nas atividades escolares cotidianas.

<sup>9</sup> Hoje o ensino de 1º grau corresponde a todo o Ensino Fundamental, que compreende os nove primeiros anos de escolaridade.

aprendizagem, de adequação/correção idade-série, classes aceleradas, etc., todas elas voltadas à diminuição ou eliminação do histórico fenômeno da reprovação.

Essas propostas, ainda que em expansão, encontram resistências, por parte dos profissionais nas instituições escolares, o que nos leva a questionar se essa proposta não se caracteriza mais por ser uma “imposição” advinda dos órgãos educacionais superiores às instituições escolares, que uma opção adotada por gestores e professores das escolas públicas brasileiras.

Como podemos observar, no processo de implementação dos ciclos, questões de ordem políticas e econômicas (financeiras), atreladas à questão do fluxo escolar, permearam todo esse percurso, ocupando lugar de destaque nas discussões ora estabelecidas.

Compreendemos a importância na busca de soluções para resolver o problema da reprovação e evasão presentes na história da Educação no Brasil. Porém, é preciso analisar e refletir sobre até que ponto as questões políticas e econômicas se sobrepõem às pedagógicas no sistema educacional brasileiro.

## **1.2 – Traçando um paralelo entre o desenvolvimento econômico e as políticas educacionais brasileiras**

Toda a discussão em torno da educação atual faz paralelo com o sistema de desenvolvimento econômico. A sociedade moderna gira em torno do capitalismo e nela o capital dita as regras, sendo preciso que todas as dimensões sociais funcionem em “harmonia” para que ocorra o “desenvolvimento” dessa sociedade.

É nessa esteira dos acontecimentos que na década de 1990, - refletindo as transformações sociais advindas do desenvolvimento científico e tecnológico em ocorrência desde a década de 1970 – a educação brasileira é reconhecida como solução para a maioria



dos problemas sociais aqui existentes, e concebida como eixo norteador do desenvolvimento brasileiro no cenário internacional.

No ano de 1990, realizou-se na Tailândia, em Jomtien, a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO, UNICEF<sup>10</sup>, PNUD e Banco Mundial. Essa Conferência foi o marco na implementação de políticas educacionais nos países periféricos<sup>11</sup> com maior taxa de analfabetismo. Esses países comprometeram-se a desencadear ações de políticas públicas voltadas para a erradicação do analfabetismo, em prol de uma “educação para todos”.

A partir de então teve início no Brasil uma série de medidas que buscavam consolidar nas reformas educacionais, os acordos tratados em Jomtien. Dentre essas medidas encontra-se o Plano Decenal de Educação, traçando metas educacionais que deveriam ser desenvolvidas num período de dez anos. Nesse Plano a obrigatoriedade da educação focalizava-se no ensino fundamental.

Nesse sentido temos, novamente, a questão do fluxo escolar, ou seja, as altas taxas de repetência e evasão nos primeiros anos de escolaridade, se “impondo” ao desenvolvimento social do Brasil.

Ainda no contexto das reformas educacionais, encontramos o Banco Mundial (co-patrocinador da Conferência de Jomtien) com sendo aquele que dita as leis da educação. Inserido no campo educacional através de relações políticas e econômicas de desenvolvimento, o referido Banco utiliza-se do pretexto de contribuir para a erradicação do analfabetismo e para a melhora da educação no Brasil. No entanto, podemos reconhecer em suas propostas educativas que suas intenções se traduzem sim, em projeções econômicas e não educacionais, uma vez que tem sua política focada nos resultados.

---

<sup>10</sup> UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

<sup>11</sup> Participaram da Conferência Mundial de Educação para Todos 155 países. Dentre eles o Brasil que se encontrava entre os nove países que apresentavam as maiores taxas de analfabetismo no mundo.

No encaminhamento dessas políticas de desenvolvimento que visam os fins e não os meios da educação, é aprovada em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que segundo SOUZA (2002) é “*fruto de uma inescrupulosa manobra parlamentar*” (p.118).

Podemos dessa forma compreender que a nova LDB também faz parte do conjunto de medidas implementadas no Brasil, onde as políticas educacionais brasileiras são traçadas em consonância com os projetos políticos internacionais que atendem a interesses especificamente econômicos. Portanto, é nessa lei que estão inscritas e garantidas as diferentes formas de organização do ensino – entre elas o *ciclo* – que ampliam as possibilidades de “avanço” na educação, dando um grande passo na resolução do “problema brasileiro” acarretado pelo congestionamento do fluxo escolar, que desde meados do século XX apontavam para os gastos que a retenção acarretava aos cofres públicos, como afirmam BARRETO e MITRULIS (2001): *Estudos realizados pela UNESCO mostravam, à época, que 30% de reprovações acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino.*

Ainda nessa perspectiva, após a LDB, a Secretaria do Ensino Fundamental lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), visando subsidiar e orientar o caminho do desenvolvimento educacional e reforçar a adoção dos ciclos como forma de organização da escola.

Os parâmetros curriculares nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. (LIVRO I, p.59 apud COLOMBEKI, p.21)

Deste modo, a partir das questões aqui apresentadas podemos concluir que a implementação dos ciclos no Brasil, não se deu em ocorrência unicamente da busca pelo desenvolvimento humano. E a julgar pela forma de sua implementação nas redes escolares,

podemos compreender que seu objetivo maior (por vezes único) é diminuir os altos índices de repetência, caracterizando uma qualidade educacional pautada apenas nos resultados.

Portanto, podemos concluir que na busca pela garantia de melhores índices de desenvolvimento, o Brasil busca diminuir os gastos com a educação, ao mesmo tempo em que direciona os discursos ideológicos do Estado e as políticas públicas de educação à atender as exigências político/econômicas internacionais, camufladas pelo discurso “inovador” das reformas educacionais.

## CAPÍTULO II

### ENTENDENDO A CONCEPÇÃO DOS CICLOS

A organização em ciclos tem vindo acompanhada frequentemente de concepções de progressão escolar, contínua, automática etc. e, por sua vez, o termo ciclo tem sido associado à aprovação automática, progressiva, à não-reprovação, até à não-avaliação. [...]

Encontramos escolas e Redes que organizam os ciclos guiados por essas concepções. As reações nos fornecem ricos elementos para posturas crítica diante das concepções que merecem ser criticadas. O problema, no entanto, é generalizar essas legítimas críticas a toda organização que pretenda respeitar os ciclos-tempos de vida e de formação dos educandos. Se essas críticas se referem a toda concepção de ciclo, alguns pontos merecem ser pesquisados com especial atenção (ARROYO, In: Ciclos em Revista, 2007, p. 24,25 ).

A epígrafe acima norteia nosso trabalho por considerar relevante a pesquisa em torno do tema ciclo. Apesar de não se tratar de um conceito tão novo, as dúvidas e equívocos a respeito dos ciclos ainda são muitos. A dificuldade - de conceituação - é encontrada até mesmo entre os educadores, e por vezes, o ciclo se reduz a *“uma proposta pedagógica onde não existe a reprovação”*. Constatase, portanto, a necessidade de ampliação do debate e das reflexões sobre o assunto buscando evitar o empobrecimento do termo com definições simplistas sem o necessário embasamento teórico. Na ausência desta reflexão mais ampla, esse regime de ensino é concebido *apenas* como uma política educacional que visa abolir a repetência, a fim de atender aos interesses econômicos e estatísticos do Estado, desconsiderando qualquer qualidade em sua proposta pedagógica.

Compreendendo que os ciclos acarretam mudanças complexas no meio escolar, e nos conceitos, princípios, valores e costumes existentes na escola, faz-se necessário uma discussão esclarecedora em torno do tema, a fim de significar as transformações ocorridas no interior das instituições escolares. Assim, pretendemos aqui contribuir para um maior esclarecimento sobre o assunto, a partir da apresentação das diferentes definições e argumentos propostos pelos principais autores que discutem a questão.

## 2.1 – As definições do ciclo: diferentes olhares

Iniciaremos por apresentar e analisar as diferentes definições utilizadas por alguns teóricos que se dedicam a entender os ciclos. Percebemos que entre os autores por nós escolhidos, destacam-se quatro diferentes definições acerca do referido tema.

BARRETO (1999) utiliza a definição **Ciclo Básico** e **Ciclo escolar**, afirmando que:

“Os Ciclos escolares, (...) correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência” (apud SOUZA, 2004, p.4).

Encontramos ainda a nomenclatura **Ciclos de Formação** defendida por quatro autores.

LIMA (2001) entende que:

“Ciclo de Formação é consequência da reconceitualização da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem” (apud SOUZA, 2004, p.4)

Para MELLO & RIBEIRO (2002):

“Os Ciclos de Formação constituem-se como uma medida administrativo-pedagógica com vistas à redução dos índices de evasão e reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental que tem como princípio orientar a flexibilização da organização curricular. [...] de modo a contemplar diferentes ritmos de desenvolvimento e aprendizagem.” (apud LOPES e MELO, 2004, p.8)

Ainda utilizando a mesma nomenclatura, temos KRUG (2001) afirmando que:

“Os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que se encara a aprendizagem como um direito de cidadania,

propõem o agrupamento dos estudantes, onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação...” (apud LOPES e MELO, 2004, p.9)

ARROYO (1999) entende que **Ciclo de Desenvolvimento Humano** refere-se,

“[...] a procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano.” (p.11)

Fica evidente, ao observarmos as definições, a complexidade que há em abordar a questão dos ciclos, tornando-se necessário perceber até que ponto estes significados complementam-se ou se inter-relacionam, pois o fato é que acabam por evidenciar as duas faces implícitas na proposta: a) ciclo enquanto medida administrativa que visa à superação da evasão e do fracasso escolar, a partir da eliminação da repetência; b) Ciclo enquanto medida pedagógica que respeita e valoriza as temporalidades do desenvolvimento humano;

Sabe-se que a face administrativa da proposta é a responsável pelas críticas de muitos educadores, pois entendem que o objetivo principal dos ciclos consiste em desonerar o Estado dos gastos que o fracasso escolar acarreta aos cofres públicos. As críticas sustentam-se ainda, pela associação do termo ciclo à “não-reprovação” e à “não-avaliação”, o que constituiria numa ameaça à qualidade (já insatisfatória) da educação nacional.

Sem dúvida, negar a intenção do Estado de reduzir os custos educacionais com a implementação do regime ciclado equivaleria a assumir uma postura no mínimo ingênua. Contudo, é preciso que as redes escolares cuidem para não anular a face pedagógica da proposta reduzindo-a a uma medida puramente econômica de contenção de gastos.

A respeito das resistências à implementação dos ciclos encontradas no meio escolar, ARROYO destaca:

As resistências aos ciclos tendem a reinterpretá-los a partir do que é valorizado como constituinte o sistema seriado e que é visto como atacado ou em perigo com a implementação dos ciclos: o valor da classificação, a cultura da seleção, da reprovação e da retenção. [...] Até na crítica aos ciclos aparece uma percepção aguda de que o que está em jogo é um dos valores estruturantes e legitimantes da organização seriada: seu caráter inerentemente seletivo, classificatório, excludente, antidemocrático. [...] Teme-se que a qualidade da educação caia se estes valores da organização seriada forem repensados, superados e substituídos por outros valores. [...] Por que vincular qualidade com seletividade e com critério de sucesso e mérito? (In: Ciclos em Revista, v.2, 2007, p.25)

Como já destacado pelo autor, podemos reconhecer que os valores inerentes à lógica seriada incorporam e legitimam uma concepção hierárquica e seletiva do conhecimento e dos alunos, atendendo assim, aos interesses da sociedade capitalista em que vivemos, onde a elite dominante tem como objetivo educar os indivíduos para o exercício da submissão cotidiana e da perpetuação de um sistema seletivo.

Tendo em vista que os ciclos constituem uma concepção de educação onde a aprendizagem do aluno ocorre em um processo contínuo de valorização e formação global humana, sem as rupturas e fragmentações existentes na organização escolar em séries, tal concepção demonstra maior coerência com um modelo de educação mais democrático e justo. Porém, é preciso considerar que os valores encontrados na sociedade capitalista, e consequentemente nas instituições escolares encontram-se presentes nas formações dos profissionais da educação e nas diferentes relações sociais estabelecidas por eles, permeando todas as dimensões que o envolvem. Nessa perspectiva torna-se possível ponderar as resistências encontradas por esses profissionais à implementação dos ciclos nas redes escolares.

O autor ainda contribui com a discussão acrescentando:

Se os ciclos vêm contribuindo para injetar a dúvida nessa cultura seletiva, será uma excelente contribuição a favor de uma educação mais democrática e mais justa. O que não

deixará de ser um indicador de qualidade da educação pública. (ARROYO, in: Ciclo em revista, v.2, 2007, p. 26)

Tendo em vista as perspectivas de mudanças previstas nos ciclos, que nos fazem repensar as culturas e os valores presentes na educação, fica evidente que as reações aos ciclos correspondem, na verdade, ao modelo como o regime tem sido implementado em muitas redes: de forma arbitrária e sem prévia discussão com os atores que compõem o universo educacional, de modo a atender essencialmente a interesses políticos e econômicos. Nesta estrutura, o que se tem não seriam exatamente ciclos de formação, mas, “ciclos amontoados de séries”, tratando-se de um modelo com graves falhas metodológicas, estruturais e organizacionais.

Portanto, instituir o regime ciclado de forma efetiva demanda uma série de condições, a fim de que não se torne uma medida apenas formal. E a este respeito, MAINARDES (1998) destaca algumas medidas que considera essenciais para a instituição da promoção automática:

a) exigências de ordem estrutural: materiais didáticos diversificados, ampliação da rede física, maior permanência de alunos na escola, número menor de alunos na sala de aula, medidas que oportunizem acompanhamento de alunos que necessitam de maior tempo para apropriação dos conteúdos, uso produtivo do tempo escolar, valorização dos profissionais da educação (incluindo melhorias salariais), financiamento de pesquisas, consistentes projetos de formação contínua; b) exigências de compreensão: torna-se necessário o aprofundamento da compreensão de uma série de conceitos e práticas (práticas avaliativas, trabalho pedagógico, conteúdos curriculares); c) compromisso efetivo do governo em garantir as condições necessárias, realizar avaliações permanentes, sensibilizar os diversos escalões para a mudança do sistema, bem como garantir espaços de relações mais democráticas em todos os níveis dos órgãos educacionais e no processo de formação contínua. (p.27)



Tendo em vista estas questões, apresentamos a seguir alguns pressupostos para a efetiva implementação dos ciclos nas redes escolares, evidenciando os valores e as concepções que fundamentam essa organização.

## **2.2. - A reorganização do tempo escolar**

Podemos observar, a partir da conceituação dos autores, que a proposta de uma organização em ciclos, implica em mudanças radicais não somente na estrutura da escola, mas também, e principalmente, em seu interior. Assim, buscaremos agora entender as mudanças nos princípios que regem a organização dos espaços e tempos da escola pública.

A organização do tempo nas escolas é um fator que está intrinsecamente ligado às lógicas que fundamentam a organização escolar seriada. A divisão de séries anuais, que agrupam alunos através dos conhecimentos que adquiriram até o período determinado de um ano ou série escolar, não permite, muitas vezes, pensar a escola de outra forma. As concepções de conhecimento, avaliação, docência, e, a cultura da reprovação são alguns dos conceitos que estão enraizados nas instituições escolares e que traduzem as crenças e os valores que consolidam a educação e a cultura escolar. Para idealizar uma escola não dividida em graus anuais, não fragmentadas em seus conhecimentos, e não classificatória e seletiva, torna-se necessário repensar esse espaço da escola sob uma perspectiva inovadora e transformadora, que se traduz no compromisso de mudanças políticas, pedagógicas e culturais.

Segundo ARROYO, para intervir na organização escolar, ou seja, para estruturar uma escola organizada em ciclos, é preciso romper com as lógicas, concepções e os valores que estruturam a escola seriada. Para ele, a desconstrução dessa lógica, que é acompanhada por valores seqüenciados e classificatórios, e que legitimam a organização seriada exige acima de tudo, pesquisa e discussão em torno desse tema.

Sem dedicar tempos e dias de estudo ou oficinas a essa desconstrução, a tendência será organizar escola em ciclos, mantendo a lógica seriada, ou construir ciclos como

arremedos e somatórios de séries. Fato que vem acontecendo em bastantes escolas e Redes. (In: Ciclos em Revista, v.2, 2007. p.21)

A implantação do regime de ciclos nas escolas públicas propõe uma mudança que é entendida por muitos como inovadora, atual e necessária. Mas afinal, que princípios regem essa organização? E a organização em séries?

O princípio que vem orientando toda a concepção e a organização escolar seriada é o conhecimento, porque o que reúne os alunos e configura a dinâmica do processo ensino-aprendizagem é a aquisição de determinados conhecimentos e processos mediados pelos professores. (MIRANDA, 2005, p.642)

A mesma autora relata que o princípio da organização escolar em ciclos de formação se contrapõe à organização seriada, uma vez que o critério de inclusão dos alunos nesse regime deve acontecer por faixa etária ou por etapa de desenvolvimento, e não por nível de conhecimento.

Nessa perspectiva, alguns conceitos presentes na escola, como o de reprovação ou retenção do aluno por não ter alcançado determinado conhecimento, perde seu sentido. Tomando essa questão como cerne da organização em ciclos, implica-se assim uma mudança nas práticas educativas e na própria compreensão que temos do conceito de escola.

Atrelado à idéia de funcionamento dos ciclos nas redes escolares, é preciso não somente reconsiderar o fator **retenção**, mas também as diversas dimensões que envolvem o processo educacional, procurando assegurar que essa nova forma de organização sirva para repensar e modificar as concepções e práticas de formação educativa, e não agravar ainda mais as deficiências que já existem no sistema educacional estruturado na organização por séries anuais.

Sobre a compreensão da proposta de ciclos, BARRETO e MITRULIS afirmam que:

A opção por esse regime vem acompanhada, em geral, de outras proposições relativas a aspectos de organização dos sistemas escolares com os quais se apresenta fortemente articulada: concepção de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, enfim, novas formas de ordenação dos tempos e espaços escolares que envolvem os diferentes atores sociais afetados pelos ciclos. Esses talvez sejam os principais fatores a considerar quando se quer obter melhor compreensão do que ocorre com a proposta de ciclos escolares. (2001)

Compreendendo, portanto, que não é possível conceber a idéia de ciclo como apenas uma reorganização do tempo escolar, sem que se pense nas necessárias mudanças de concepções e práticas pedagógicas, consideramos a importância atribuída aos diversos fatores educacionais, presentes e relevantes na organização por ciclos e procuramos realizar uma breve análise de alguns desses elementos que contribuem para que essa reorganização do tempo na escola proporcione verdadeiras mudanças na educação.

### **2.3. – A questão do conhecimento**

Grande parte das dificuldades encontradas na adaptação do sistema de ciclos nas instituições escolares está relacionada à dimensão pedagógica. A princípio surgem diversas dúvidas sobre como organizar o conhecimento, uma vez que essa proposta traz uma nova concepção de qualidade do ensino, que não tem em sua centralidade o *conteúdo*, mas o *desenvolvimento pleno do aluno*.

Segundo BARRETO e MITRULIS, com a proposta do ciclo:

Perdia espaço a lógica de organização nos conteúdos, em que predominavam as preocupações com a seleção de conceitos, princípios, leis, informações, que por sua extensão prestigiavam o papel central das disciplinas no processo de escolarização... (2001)

Na escola seriada, os conteúdos cognitivos são transmitidos aos alunos pelos professores e seguem uma seqüência que se justifica, entre outros fatores, pela sua necessidade para a série seguinte.

A respeito da pedagogia centrada nos conteúdos e nos níveis de conhecimento, KRUG<sup>12</sup> faz sua crítica:

Nas escolas seriadas, forma de organização predominante no país, os conhecimentos trabalhados não partem do estudo de problemas vivenciados pelos estudantes, tão pouco respondem aos avanços científicos e temáticos socialmente relevantes em suas áreas de conhecimento. (p.7)

A mudança de foco na dimensão pedagógica dentro dos ciclos pode ser reconhecida no princípio de formação que considera as diversas formas de se obter conhecimento e embasa essa proposta. A esse respeito diz BARRETO e MITRULIS:

À dimensão *cognitiva* agregaram-se a *social*, a *afetiva* e a *atitudinal*, permitindo-se que a história de vida e os percursos particulares de cada aluno fossem levados em conta no trato pedagógico. A lógica dos conteúdos cedeu lugar a uma lógica de formação do aluno a partir de experiências educativas, em que se articulavam conhecimentos já adquiridos por vivências pessoais, conhecimentos provenientes dos diferentes campos do saber e mas de relevância social, *em um processo de contextualização e integração que visava ao desenvolvimento de individualidades capazes de pensamento crítico e autonomia intelectual.* (2001)

Esse redirecionamento da dimensão pedagógica no interior das instituições escolares traduz-se, na prática, em uma mudança radical da pedagogia desenvolvida no interior das salas de aula. De uma prática considerada tradicional e conteudista, os docentes agora devem atentar para uma prática mais “criativa” e integradora, tendo o construtivismo como linha pedagógica a ser desenvolvida no cotidiano escolar. Sobre essa

---

<sup>12</sup> Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) . Data de acesso 21 de maio de 2009

proposta pedagógica compreende-se que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado. Nessa perspectiva, essa proposta sustenta sua positividade. Porém, é preciso atentar para as implicações e equívocos que podem ocorrer na compreensão do que vem a ser essa pedagogia aplicada nas práticas cotidianas das redes escolares.

Sobre esta concepção de ensino, ARCE faz uma análise crítica relacionando o construtivismo ao universo neoliberal ressaltando o que, segundo ela seria uma das principais características do construtivismo aceitas por boa parte dos próprios construtivistas:

O ensino a escola devem levar o aluno a “aprender a aprender”. Sua realidade e seu cotidiano são as referências. Conteúdos devem ser reduzidos aos que puderem ser realmente compreendidos pelo aluno. A educação é uma prática social da mesma forma que a família, o clube, mas é artificial por tentar impor ao aluno “conteúdos” que estão fora do seu mundo ignorando os conhecimentos que ele possui. Isso deve ser eliminado. (In: Sobre o Construtivismo, 2000, p.51)

Nesse sentido, entende-se a educação como algo que parte do cotidiano (presente) e não da contextualização histórica dos acontecimentos. E o cotidiano é fragmentado, ou seja, são diferentes realidades sociais, portanto, diferentes “necessidades” educacionais e conseqüentemente diferentes “tipos de educação”.

Nessa perspectiva, essa pedagogia contribui para a reprodução das ideologias neoliberais<sup>13</sup> reforçando as diferenças de oportunidades sociais existentes no sistema capitalista. Segundo ARCE:

Fragmenta-se para destruir qualquer possibilidade de união e mudança no quadro político, econômico e social. O construtivismo apresenta de forma exemplar a função

---

<sup>13</sup> As ideologias neoliberais vêm reforçar as bases do sistema capitalista, apregoando a necessidade de adaptação dos indivíduos aos “desenvolvimentos” ocorridos na sociedade, disseminando o discurso da *solidariedade* para resolver os problemas sociais (que passam a não ser uma responsabilidade somente do Estado) e ressalta a *individualidade* no diz respeito a possibilidade de desenvolvimento e ascensão social do indivíduo, que agora é o único “culpado” por sua condição social.

máxima que a educação pode exercer neste contexto: *desenvolver cada vez mais a capacidade adaptativa imposta pela sociedade aos indivíduos, que precisam desenvolver tal capacidade adaptativa para poderem sobreviver.* A escola empobrece-se cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola disfarçada de “sabedoria popular” (sabedoria esta cheia de credences mistificadoras e retrógradas), e o professor deixa de ser um intelectual para se tornar um mero “técnico” ou “acompanhante” do processo de construção do indivíduo. (In: Sobre o Construtivismo, 2000, p.52)

Compreende-se com esta análise, que diante da realidade social presenciada e vivida nas redes públicas de ensino e das ideologias que permeiam a educação, o educador precisa “remar contra a maré” se este objetivar uma real transformação nas práticas e ações educativas.

#### **2.4 – A avaliação nos ciclos**

Ao abordarmos o tema da avaliação da aprendizagem dentro das escolas é preciso, antes de mais nada, considerar que essa prática não é isolada no contexto educacional. Ela sofre influências dos acontecimentos sociais que acabam por refletir na escola idéias e valores constituídos socialmente. Portanto, torna-se necessário uma reflexão sobre os objetivos almejados através das práticas avaliativas realizadas nas instituições escolares, uma vez que sabemos da importância desta questão no processo educacional, tendo em vista que seus “resultados” influenciam nos fatores *internos* (pedagógico e administrativo) e *externos* (políticos e econômicos) à instituição escolar.

Reconhecendo as mudanças ocorridas no meio educacional nos últimos anos, sobretudo com a implementação do regime de ciclos nas redes escolares, é preciso repensar a avaliação nesse contexto. O que muda na prática avaliativa dentro do ciclo?

Iniciaremos esse debate por reconhecer novamente que a referência aos acontecimentos escolares está intimamente ligada ao sistema seriado, que até então

predominavam nas redes escolares. Dentro desse sistema, a avaliação da aprendizagem tem como parâmetro um nível de conhecimento estabelecido para cada série em que o aluno se encontre. Nesse sentido, a avaliação assume um caráter seletivo e excludente, na medida em que busca classificar os alunos em “capazes” ou não de dar continuidade ao seu percurso escolar.

Encontramos realidades escolares onde a avaliação limita-se a um verdadeiro “ritual” de provas e testes; manifestando-se assim numa prática pouco acolhedora e eficaz no desenvolvimento da aprendizagem do educando, pois essa ‘avaliação’ (diga-se prova) é vista como um fim em si mesmo quando deveria ser um meio de detectar e trabalhar as dificuldades apresentadas pelos educandos durante o processo educacional.

Segundo LUCKESI (2001), a avaliação deve ser um ato amoroso, inclusivo, integrativo e acolhedor. Avaliar um aluno que apresente dificuldades é “*criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo de aprendizagem*” (p.173).

Dentro dessa perspectiva, a avaliação como um fim em si mesmo, ou seja, aquela que objetiva excluir parte dos alunos, não cabe nesse conceito.

Sobre as práticas de avaliação seletiva realizadas no meio educacional, LUCKESI reconhece que:

Essa prática é difícil de ser mudada devido ao fato de que a avaliação, por si, é um ato amoroso e a sociedade na qual está sendo praticada não é amorosa e, daí, vence a sociedade e não a avaliação. Em nossa prática escolar, hoje, usamos a denominação de avaliação e praticamos provas e exames, uma vez que esta é mais compatível com o senso comum exigido pela sociedade burguesa e, por isso, mais fácil e costumeira de ser executada. (2001, p.171)

Como já temos visto o sistema seriado baseia-se no princípio do conhecimento, e nele o aluno é submetido a sucessivos “testes” que dirão se esse educando está ‘aprovado’ ou não para dar continuidade ao seu percurso escolar. E é principalmente na questão da

*aprovação* ou *reprovação* que se encontra um dos maiores questionamentos em relação ao regime de ciclos. Nesse sentido consideramos importante compreender como o processo avaliativo tem se mostrado seletivo e excludente justamente para entendermos a necessidade de mudança em relação à avaliação. Porém, é preciso ter cautela sob a forma como se efetiva essa mudança.

Uma vez que a organização escolar por ciclos apresenta uma proposta pedagógica de cunho integrador visando respeitar o tempo de desenvolvimento do aluno, ela automaticamente anula a *reprovação*, uma vez que esta “impede” que esse desenvolvimento ocorra.

Como já foi dito anteriormente, a avaliação não é uma prática isolada e, portanto, traz consigo *tradições* e *culturas* que se encontram enraizadas em nossas práticas cotidianas, a exemplo da “cultura da reprovação”, que é ainda entendida como um valor em nossa escola e em nossa sociedade. Sendo assim, é preciso considerar as dificuldades encontradas para a assimilação de uma proposta que vai de encontro àquele conceito de avaliação escolar que até então reconhecíamos como inquestionável. Sob a perspectiva de respeitar o desenvolvimento do aluno dentro do processo educacional, objetivar uma avaliação que seja contínua, processual, participativa, investigativa e diagnóstica, essa medida deixa transparecer um de seus aspectos positivos. Porém, é preciso atentar para que essa ‘*não-retenção*’ não resulte numa ausência completa de avaliação durante o período do ciclo, uma vez que desaparece aquele que seria o eixo norteador da maioria das práticas avaliativas nas instituições escolares: a possibilidade de ‘reter’ o aluno que “não aprendeu”. Isso implica em grandes mudanças de conceitos e valores no interior da escola.

A respeito das mudanças objetivadas no processo avaliativo, VASCONCELLOS (2003) alerta: “*para falar em mudança da avaliação é precisamos considerar as condições objetivas, históricas, concretas em que se dá a educação escolar*” (p.15). E indica ainda os principais fatores que dificultam essa mudança:

Sistema social altamente seletivo; legislação educacional refletindo a lógica social; longa tradição pedagógica



autoritária e reprodutora; pressão familiar no sentido da conservação das práticas escolares; Formação acadêmica inadequada dos professores; Condições precárias de trabalho. (p.15)

Ao analisarmos os fatores indicados por Vasconcellos, percebemos a complexidade que envolve a questão; e não temos como fugir às indagações sobre os possíveis resultados na escola sob o regime de ciclos, tamanha a transformação exigida para seu efetivo sucesso. Seria possível romper com o sistema, a legislação, a tradição pedagógica e todos os demais entraves à transformação das práticas escolares, com um regime que se propõe a não ser excludente mesmo numa sociedade classista e seletiva? E a implantação do regime nas redes escolares sem um amadurecimento do debate com os principais atores do processo educacional, não poderia ser caracterizado como uma ‘imposição’? Não adianta dizer que a escola agora tem uma postura mais transformadora e democrática se sua filosofia e método são pensados por apenas alguns participantes desse processo. Nessa compreensão o discurso “transformador e democrático” serve apenas para camuflar reais interesses políticos e econômicos.

Destarte a escola se encontra numa verdadeira encruzilhada e, diante da realidade do funcionamento dos ciclos nas redes escolares, torna-se necessário que os profissionais da educação analisem tal proposta, tomando conhecimento das transformações ocorridas no interior da escola (compreender a concepção da proposta torna possível ao profissional um trabalho consciente), a fim de que não contribua para a reprodução de um sistema seletivo e para um possível rebaixamento do nível geral do ensino. Pois, dessa maneira, essa prática se revelaria como uma nova forma de exclusão. Não aquela que exclui o aluno fisicamente da escola, mas nega-lhe a condição necessária para sua formação integral.

## **2.5 – Ciclos: o (des) preparo dos educadores**

Podemos considerar que em qualquer mudança – estrutural ou pedagógica - ocorrida na escola, acaba por refletir nas salas de aula, e conseqüentemente no professor. Por esse motivo a formação profissional é considerada como uma questão central na implantação

dos ciclos nas redes escolares, uma vez que estes profissionais da educação assumem papel importantíssimo no processo de ensino-aprendizagem. Essa forma de organização do trabalho traz ao encontro dos educadores uma série de conflitos e questionamentos sobre sua prática – que vão desde sua formação até suas ações educativas – que até então não faziam parte de seu cotidiano como profissional.

Conforme ARROYO (1999), toda uma reorganização do trabalho educativo traz conseqüências, e o profissional da educação está tão inserido na organização seriada, que esta concepção já faz parte do imaginário escolar e da formação desses profissionais que vivem e trabalham nessa estrutura, adquirindo essa marca em sua cultura profissional. Ainda no que tange a formação dos educadores, o autor acredita que as experiências de ciclo “*vem sendo um campo fecundo para repensar concepções e práticas de formação de educadores*” (p. 145).

Essa nova maneira de conceber o tempo na escola interfere diretamente no cotidiano das salas de aula e nas relações de poder e saber que até então eram estabelecidas nesse contexto. Estas relações de *saber e poder*, tão enraizadas na tradição escolar, refere-se aqui ao relacionamento professor/aluno baseado na transmissão de conhecimentos, no autoritarismo docente e na fragmentação desse conhecimento.

Isso revela aos profissionais da educação alguns obstáculos que terão de ser superados dentro dessa nova proposta, uma vez que esta questiona as práticas escolares exigindo mudanças radicais no seu cotidiano. Diante de tais perspectivas de mudanças, entendemos o professor como o elemento central para que se obtenha êxito na escola ciclada, a partir do momento em que este profissional se conscientiza da importância de suas ações pedagógicas. PERRENOUD (1999), discutindo o artigo intitulado a Profissionalização do Professor e o Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem, afirma que:

As reformas de estrutura e de programas são legítimas, mas elas só dão frutos se acompanhadas por novas práticas. Toda reforma importante é em última instância uma

reforma de terceiro tipo<sup>14</sup> (Perrenoud, 1990) que se dirige aberta e institucionalmente para o cotidiano dos alunos e professores nas classes e nas escolas. (p.11)

Diante de tais embates e responsabilidades que são apresentados ao profissional da educação, é preciso considerar as dificuldades existentes para que ocorra uma mudança efetiva nas práticas e ações pedagógicas desse profissional no cotidiano escolar, uma vez que esse procedimento de mudança requer novas iniciativas e novos posicionamentos educacionais, ou seja, um rompimento deste com seus costumes e com o “tradicionalismo” educacional.

ARROYO (1999) discorre sobre as marcas do sistema seriado que estão presentes na cultura profissional do educador e questiona o que chama, de *concepção precedente de formação*, afirmando que:

Sempre nos disseram que o domínio da teoria precede a prática. Essa concepção de educação precedente polariza a vida em dois tempos: de aprender e de fazer, de formação e de ação. Polariza a teoria e a prática, o pensar e o fazer, o trabalho intelectual e o manual. Polariza e separa as minorias pensantes e as majorias apenas ativas. Essa mesma concepção tem inspirado o pensar a formação e a qualificação de professores. Tem marcado as políticas e os currículos. ( p.146)

O referido autor ainda questiona as políticas de formação do profissional da educação, pois estas se distanciam de uma lógica social e intencionam atribuir a esses profissionais novos formatos e incumbências que atendem a interesses político-sociais previamente estabelecidos.

Conseqüentemente conclui-se que a formação de um profissional capaz de exercer plenamente e com a devida competência as atribuições que lhe foram legalmente conferidas deverá seguir tal currículo, com determinada carga horária, em determinados níveis e centros de formação, ou que ele deverá freqüentar tais

---

<sup>14</sup> A reforma reconhecida por Perrenoud como **reforma de terceiro tipo** é aquela que estabelece relação com as transformações das práticas profissionais. Segundo ele essa reforma tem uma importância que se sobrepõe às reformas de primeiro tipo - voltadas às etapas e organizações do curso -, e as reformas de segundo tipo, que são que transformam os currículos.

cursos de requalificação. Cumpridos os dignos pareceres, só nos resta esperar o fim da linha, e os centros de formação lançarão no mercado a cada ano, em solenes formaturas, os profissionais que a sociedade e a escola esperam e que as leis e políticas decretaram. (idem, p.150)

Compreendendo que a formação do profissional da educação também é permeada de ideologia, não é possível atribuir somente a este fator o insucesso em não alcançar a tão almejada qualidade educacional. Nesse sentido, o profissional pode tornar-se um “caminho” para a efetivação de políticas educacionais que objetivam a reprodução das ideologias dominantes e a perpetuação de um sistema excludente.

Não intencionamos com esta reflexão desconsiderar a importância da preparação e da formação profissional na prática docente, ao contrário, buscamos alertar para sua relevância e “influência” no desenvolvimento da educação.

Nesse sentido ARROYO (1999) nos alerta quanto a formação profissional e acredita não se tratar de novas “missões” atribuídas a estes profissionais, que serão previamente treinados, mas *“de criar situações coletivas que propiciem explicitar e cultivar o papel, os valores e saberes educativos que cada educador já põe em ação em sua prática (...)(p.153)*

Partindo do princípio que o profissional da educação traz nas suas ações pedagógicas conceitos e concepções políticas, culturais e sociais, percebemos que não é possível pensar a escola e seus atores excluídos do contexto social na qual está inserida, e que as práticas desse profissional não podem estar voltadas apenas para a preocupação com a *aquisição de conhecimentos pedagógicos* em detrimento das questões sociais que permeiam a escola.

Considerar a realidade social em sua ação pedagógica constitui-se num diferencial para aquele profissional preocupado em alcançar a qualidade na educação. Qualidade no sentido de oferecer ao educando uma aprendizagem efetiva, que contribua não somente para seu desenvolvimento intelectual, mas também crítico-social.

É nesse sentido que atribuímos aos educadores grande importância no processo de andamento das reformas educacionais, pois não concebemos a escola isolada dos acontecimentos sociais. E se esta escola está inserida numa sociedade de classes, onde o sistema vigente tem como característica principal a divisão social – e, a educação é peça fundamental no “desenvolvimento” dessa sociedade – é preciso repensar os objetivos da educação que se propõe. E, constatando que o profissional da educação também é parte integrante desta sociedade, é preciso que este profissional reflita sobre a importância do papel que lhe é atribuído dentro desse contexto.

Em meio a políticas educacionais que trazem discursos impregnados de “propostas inovadoras” - que não condizem com a realidade - para que haja verdadeiras transformações através da educação, é preciso, num primeiro instante, que o educador reconheça o aspecto político da educação, compreenda a importância social de seu trabalho e assuma uma postura que o posicione politicamente diante da sociedade. A partir desse posicionamento político, que consiste na defesa e propagação de algo no qual se acredita, temos um educador comprometido com o ato educativo.

Embora considerando primordial o comprometimento do educador com seu trabalho, não podemos limitar as transformações educacionais somente a questão de *consciência* do professor. É preciso levar em conta os fatores políticos e sociais que interferem no dia-a-dia do educador; as precariedades encontradas por este profissional no exercício de sua prática, a saber, a falta de infra-estrutura escolar, de recursos materiais, humanos e até mesmo financeiros e os baixos salários entre outros fatores que restringem a prática docente.

Entendemos, porém, que todos esses “tropeços” podem limitar a ação do professor, mas não devem extinguir seu discurso comprometido com as transformações sociais.

### **CAPÍTULO III**

#### **OS CICLOS NO MUNICÍPIO DE MESQUITA**

Este capítulo tem por objetivo analisar e refletir sobre a implementação dos ciclos no município de Mesquita. Um dos principais motivadores da pesquisa aqui apresentada foi a constatação da angústia apresentada por muitos professores diante da necessidade de trabalhar com um modelo para o qual se vêm despreparados.

Nosso empenho durante a pesquisa de campo consistiu em colher informações sobre o Município, apresentar a proposta promulgada pela rede e analisar a forma como o regime de ciclos tem se efetivado no cotidiano das escolas. Para tanto, nos valem de entrevistas semi-estruturadas baseadas na abordagem de conceitos relevantes para o tema em questão, onde foram consultados diferentes profissionais da educação municipal. Estabelecemos ainda, uma relação entre a proposta pedagógica divulgada pelo Município e aquela efetivamente praticada na instituição.

#### **3.1 Conhecendo o Município<sup>15</sup>**

O município de Mesquita, em 1952, passara a ser o quinto distrito do município de Nova Iguaçu, formado inicialmente pelos bairros de Presidente Juscelino, Edson Passos, Banco de Areia e Chatuba.

O primeiro movimento pela emancipação da cidade surgiu no início da década de 1950, havendo registros de reuniões datadas de 1957. Contudo, a tentativa de 1957 não foi avante, isto porque o processo que tornaria Mesquita um município desapareceu no caminho entre a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro e o Palácio do Governo do Estado, que ficava em Niterói.

Os pleitos por sua emancipação estão no topo de uma série de outros municípios que surgiram no mesmo período, como exemplo, o de Nilópolis e São João de Meriti, que

---

<sup>15</sup> Disponível em: [www.mesquita.rj.gov.br](http://www.mesquita.rj.gov.br). Data do acesso: 29 de maio de 2009.

se tornaram municípios em 1947. Um dos grandes fatores que contribuíram para estes movimentos de emancipação foi à edição da Constituição Brasileira de 1946 que garantiu, pela primeira vez, a repartição de receitas federais, incluindo os municípios.

Mas somente em 1980 o movimento pela emancipação da cidade volta com iniciativas concretas (realização de plebiscitos). Assim, o então distrito de Mesquita passa a nortear seus rumos através de movimentos organizados, principalmente com associações de moradores. Quando a discussão ressurgiu, necessariamente, ela passa pelas lideranças que compõem o movimento social e político, revelando posições pró e contra a emancipação.

Em 06 de setembro de 1987, vinte anos após o primeiro movimento, Mesquita vai às urnas tentando novamente se emancipar. Mas o plebiscito não consegue um quorum exigido por lei. Em 28 de novembro de 1993 a tentativa é feita novamente. Desta vez, a propaganda em favor da emancipação é complementada com a injeção de dinheiro dos políticos. Mas, novamente o quorum não é alcançado. O movimento, porém, não se dispersa e, em 26 de novembro de 1995, acontece o terceiro plebiscito, que embora tenha sido marcado por uma divulgação maior, tanto nos meios de comunicação, como no meio da população, não alcançou o quorum exigido.

A partir daí, uma verdadeira batalha judicial foi travada e, após quatro anos, Mesquita foi elevada à categoria de cidade, no dia 25 de setembro de 1999.

Mesquita é o mais novo município do Estado do Rio de Janeiro. Com uma população estimada de 180 mil habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e está situado na faixa de médio a grande porte, entre os municípios do Brasil, contando atualmente com 25 unidades escolares e um total de 15.173 alunos matriculados em sua rede. Destes, 1.463 matriculados na educação infantil, 10.662 no ensino fundamental (do 1º ao 9º ano) e 3.048 na educação de jovens e adultos.

### 3. 2 – Analisando a proposta curricular

A estrutura curricular<sup>16</sup> da rede pública municipal de Mesquita está organizada em ciclos apenas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o que corresponde à antiga Classe de Alfabetização (C.A.), à 1ª e à 2ª séries, que passaram a ser denominadas respectivamente como 1ª, 2ª e 3ª etapas do ciclo até o ano de 2008 e, 1º, 2º e 3º anos do ciclo a partir do corrente ano. Portanto, neste regime, só há a possibilidade de reprovação a partir do último ano do ciclo. Após os três primeiros anos, o aluno é inserido no regime seriado, passando a cursar o 4ª ano.

Faz-se necessário destacar que somente no início de 2006 foi realizado o primeiro concurso público para a área de educação do Município, sendo nos anos anteriores, a rede composta por profissionais, em sua maioria, contratados e alguns concursados oriundos do município de Nova Iguaçu. Portanto, quando os novos professores chegaram, o regime de ciclos já estava estabelecido. A partir de então, a rede passou a contar com um corpo docente efetivo e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) deu início a promoção de cursos de capacitação, buscando *familiarizar* o novo professorado com a organização escolar ciclada.

No primeiro encontro promovido pela SEMED com os professores que haviam assumido turmas de ciclo, foi distribuído um material <sup>17</sup> cujo objetivo era auxiliar o trabalho pedagógico em torno da alfabetização. Sendo possível observar que na confecção do mencionado material não houve, por parte da SEMED, uma real preocupação em oferecer aos professores uma matriz teórica que viesse a fundamentar o trabalho a ser desenvolvido nas escolas, mas sim uma apostila montada a partir de um aparente recorte de partes dos PCNs e outros material voltados para a alfabetização. Através do mesmo, o Município evidenciou que “deseja caminhar” pelas orientações pedagógicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), considerando, para tanto, os seguintes aspectos:

---

<sup>16</sup> Vide a Matriz Curricular do Ensino Fundamental em anexo

<sup>17</sup> O material distribuído aos professores intitula-se: Ensino Fundamental – Ciclo em Ação: Construindo um Educação de Qualidade – 2006 (vide anexo)



a) participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, a intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo; b) Visão da complexidade e da provisoriedade do conhecimento; c) Eixo dos PCNs: desenvolvimento das **capacidades do aluno**, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades; o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o **professor se veja sujeito de conhecimento**. (SEMED – 2006)

Assim, referendada pelos PCNs, a SEMED explicita que a escolha pelos ciclos constitui uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado, buscando princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento, a fim de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam.

Além destes aspectos, o material supracitado também evidencia algumas condições necessárias para a concretização do regime:

(...) é preciso que a equipe pedagógica<sup>18</sup> das escolas se co-responsabilize com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Para a concretização dos ciclos como modalidade organizativa, é necessário que se criem condições institucionais que permitam destinar espaço e tempo à realização de reuniões de professores, para discutir os diferentes aspectos do processo educacional. (SEMED - 2006).

Evidentemente consideramos que estas condições representam avanços importantes, merecendo destaque o reconhecimento da co-responsabilidade das equipes pedagógicas

---

<sup>18</sup> No Município, as equipes pedagógicas de cada instituição são formadas por um diretor e um diretor adjunto (cargos de indicação política); pelo Orientador Educacional (profissional concursado) e pelo Professor Coordenador Pedagógico (um professor escolhido pela direção, com base em alguns critérios definidos pela SEMED).

com o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo por superar a idéia de que o sucesso ou fracasso do aluno deveria ser responsabilidade apenas do professor.

Contudo, em abordagens temáticas realizadas no campo de pesquisa, os profissionais que nele atuam, deixaram claro um inegável distanciamento entre o promulgado e o efetivado nas escolas, posto que faltam profissionais para desempenhar as diferentes funções de que o regime ciclado necessita, como aulas de apoio para alunos com menor rendimento, por exemplo. Assim, o que se verifica é a sobrecarga da equipe pedagógica, refletindo-se em um trabalho fragmentado e muitas vezes pouco eficiente, fruto do acúmulo de funções secundárias ao processo educativo, ao qual acabam se submetendo estes profissionais.

### **3.2.1 A gestão democrática no Município**

A proposta de organização escolar por ciclos, dentre outros fatores, está pautada no discurso da democracia. Por conseguinte, consideramos necessário trazer à pauta de discussão a gestão democrática proposta para o Município, uma vez que a mesma constitui uma peça importante do processo de transformação educativa.

Visando apresentar uma definição mais precisa de como o Município pesquisado compreende a questão, trazemos o Capítulo III da minuta da proposta do Sistema Municipal de Educação, elaborada por membros da SEMED e apresentado durante a I Conferência Municipal de Educação, ocorrida no ano de 2007, onde na redação do Artigo 10 explicita que:

A gestão democrática do ensino público municipal será definida em legislação própria, com observância dos seguintes princípios: I. participação dos profissionais da educação, alunos e dos pais ou responsáveis pelos alunos na elaboração da proposta pedagógica da escola; II. participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares; III. graus progressivos de autonomia das escolas na gestão pedagógica, administrativa e financeira; IV. liberdade de organização dos segmentos da comunidade

escolar, em associações, grêmios ou outras formas; V. transparência dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros; VI. descentralização das decisões sobre o processo educacional.

Ainda sobre o referido artigo, chamamos atenção para o parágrafo único, o qual define:

Integram a comunidade escolar os alunos, seus pais ou responsáveis, os profissionais da educação e demais servidores públicos em exercício na unidade escolar.

Tendo em vista o exposto, destacamos que em nenhum momento foi citada a eleição para diretor, o que leva-nos a entender que um dos princípios do Município para a instituição da Gestão Democrática é a manutenção do que se tem hoje: uma política de apadrinhamento onde a indicação dos diretores é feita por políticos interessados em garantir seus votos na comunidade onde a escola e seu “diretor/afilhado” serão inseridos.

Todavia, não pretendemos afirmar que a eleição para diretor, como medida isolada, vá garantir a democratização do espaço escolar, a ela deve agregar-se outras iniciativas como: a construção do Conselho Escolar; dos grêmios estudantis; a abertura da escola aos movimentos sociais e à comunidade, tornando-a um centro de mobilização da sociedade. Garantidas estas condições, a eleição para diretor tem grandes oportunidades de constituir um importante pilar para a democratização da escola pública.

Um outro fator preocupante quanto à nomeação dos dirigentes escolares é que, sendo indicação política, não se exigirá dos mesmos a formação acadêmica mínima que o habilite a atuar na gestão da escola. Em decorrência disto, as relações no interior da instituição são afetadas por conflitos constantes entre os interesses dos profissionais da educação (de quem a competência para ocupar o cargo foi exigida e aferida por meio de concurso) e os interesses de grupos político representados pelas direções comissionadas.

Desta forma, se acaba por dissociar as questões pedagógicas da gestão escolar, uma vez que esta passa a ser, sobretudo “administração, porém, não muito escolar”<sup>19</sup>.

Desta forma, podemos afirmar que o essencial é avançar nas discussões sobre a gestão democrática municipal, começando por estabelecer processos de debates. Faz-se necessário, porém, ter consciência de que o movimento pela democratização da gestão escolar, como é inerente a todo processo democrático, será travado em meio a tensões, conflitos, discordâncias e lutas, onde o compromisso político e a persuasão serão os determinantes para transformar a realidade hoje vivenciada pelos profissionais da educação. Neste sentido, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE), núcleo Mesquita, nos traz considerações importantes:

O que significa democratizarmos a escola? Precisamos refletir juntos como estamos vivenciando e desenvolvendo a “Democracia” em nossos espaços, em nossas práticas pedagógicas e no Sistema Educacional de Mesquita. Pensar em democracia na educação é pensar numa escola participativa, inclusiva, de qualidade, emancipadora, autônoma, plural. É repensar a educação, a escola que temos e a escola que queremos. Para que serve o Ensino Público? A quem serve? Qual o futuro destas crianças? Que papel o Estado reserva ao nosso filho? A escola publica hoje nos inclui na sociedade ou exclui?<sup>20</sup>

Portanto, a construção de uma escola democrática depende, dentre outros fatores, da mobilização dos sujeitos que compõem o espaço escolar. E isso significa como já afirmamos trazer para o debate questões que implicam no andamento das práticas pedagógicas dentro da instituição.

Ressaltamos ainda que em fins de 2008, a secretária de educação do município afirmou, em reunião com os profissionais da educação, que até o final do primeiro semestre

---

<sup>19</sup> O termo “administração” é utilizado pela autora Nora Krawczyk com vistas a criticar a tendência de conceber a organização e a gestão escolar com base em modelos trasladados de âmbitos como os de empresas privadas. A este respeito, ver KRAWCZYK, Nora. A Gestão Escolar: Um campo minado. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. Educação & Sociedade, ano XX, n° 67, agosto / 99.

<sup>20</sup> mimeo

de 2009 ocorreriam eleições para diretores no município, mas até o mês de maio do citado ano pouco se avançou e o calendário das discussões previstas encontra-se atrasado com relação ao prazo estabelecido para as eleições.

### **3.2.2 – Os programas de formação continuada**

No ano de 2007, a SEMED concretizou algumas medidas previstas anteriormente. A primeira delas foi acrescentar ao Calendário Escolar os Centros de Estudos (CEs), que correspondem a encontros quinzenais, com duração de 2 horas, onde a equipe pedagógica da escola reúne-se com o corpo docente para discutir aspectos do trabalho educativo.

Portanto, entendemos que estes encontros devem se constituir em um espaço privilegiado de discussão, capaz de contribuir para o sucesso da organização escolar por ciclos, onde o corpo docente possa pesquisar e refletir coletivamente sobre as novas concepções que permeiam o regime.

Todavia, em entrevistas com professores da instituição pesquisada, algumas críticas foram feitas aos CEs, pois sendo este o único momento onde o grupo é reunido, além dos conselhos de classe bimestrais, acaba se constituindo também como único espaço para a transmissão dos informes e projetos enviados pela SEMED. Assim, o período que deveria ser destinado ao estudo e a pesquisa, muitas vezes, acaba perdendo-se em meio a discussões nem sempre relevantes à qualidade do processo educacional.

A segunda medida tomada incidiu sobre a formação continuada para os professores da rede, realizada através do curso de assessoramento ministrado pela autora e pesquisadora Andréa Krug<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Professora de Ciências Sociais, Doutora pela UFRGS, na linha de pesquisa em processos de inclusão e exclusão em educação e Mestre pela UNISINOS, em Políticas Públicas em Educação. Pesquisa sobre os ciclos de formação desde 1996 e publicou, pela Editora Mediação, o livro *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*, e, como organizadora, o livro *Utopia e Democracia na Escola Cidadã*, pela Editora UFRGS. Atualmente é professora na Faculdade de educação da UFRJ, no departamento de Administração Escolar.

O curso foi realizado durante o primeiro semestre de 2007, destinando-se aos professores que atuavam nas etapas do ciclo. A proposta da formação consistia em aprofundar algumas questões relacionadas ao planejamento do ensino no regime ciclado. Buscou-se refletir sobre quem é o aluno com o qual os professores trabalham e a importância de conhecê-lo para realizar um planejamento integrado às necessidades dos educandos. No decorrer dos encontros as principais questões abordadas foram: Como contemplar a relação biológica e social no planejamento escolar? Qual a perspectiva de conhecimento em um projeto ciclado e suas implicações para o planejamento do ensino? E ainda, quais os desafios do planejamento de ensino em relação aos aspectos sócio-culturais do entorno?

O curso teve como referencial a experiência com o regime de ciclos em Porto Alegre<sup>22</sup>. Neste estado os nove anos do Ensino Fundamental estão organizados em três Ciclos de três anos cada. O I Ciclo corresponde à infância, o II Ciclo corresponde à pré-adolescência e, o III à adolescência, entendendo que a organização dos Ciclos deve ser feita pelas fases da vida, ou seja, pelo tempo de existência do indivíduo e não necessariamente dividindo o tempo em anos. Compreendem ainda que a escola por Ciclos de Formação garanta ao aluno o direito à continuidade e término de seus estudos, acompanhando o desenvolvimento da turma. Cabendo à escola garantir ao estudante o acesso a todos os serviços que possui para a construção de sua aprendizagem.

No que se refere à avaliação, a proposta de Porto Alegre a entende como parte de todo o processo de aprendizagem e de formação dos alunos, portanto, precisa ser realizada diariamente, de maneira contínua e participativa. Afirmam que a partir de uma avaliação constante, é possível retirar informações para o aprimoramento do ensino na escola, reorganizando as ações dos professores, dos estudantes, das turmas, dos Ciclos e até da escola.

---

<sup>22</sup> Disponível em: [www.portoalegre.rs.gov.br](http://www.portoalegre.rs.gov.br)

Visando assegurar o sucesso dessa proposta de organização, Porto Alegre instituiu algumas condições consideradas como fundamentais ao regime. Dentre estas condições, está a existência do professor itinerante. Cada turma, numa escola por Ciclos de Formação, conta com a participação deste profissional que é alguém que planeja e interfere junto com professor da turma nas atividades de aula, podendo oportunizar um atendimento individualizado aos alunos que dele necessitem.

Um outro ponto que merece destaque na proposta porto-alegrense são os Laboratórios de Aprendizagem: espaços dentro das escolas que visam investigar e contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. O atendimento é realizado em pequenos grupos e, às vezes, até individualmente. O aluno continua frequentando a sua turma e, no contra turno frequenta o Laboratório, que conta com professores especializados para esse atendimento, eleitos pelos outros professores, mediante a apresentação de um projeto de trabalho. No Laboratório, são investigadas as possíveis causas de insucesso desses alunos e são criadas estratégias para superar suas dificuldades. Essas salas contam com materiais didático-pedagógicos para facilitar o aprendizado. São também estabelecidas parcerias com as famílias dos alunos, visando comprometê-los no trabalho realizado no Laboratório.

Tendo em vista o exposto e com base no que havia sido desenvolvido nos encontros de assessoramento, buscamos estabelecer abordagens temáticas com os professores no intuito de compreender como eles avaliaram<sup>23</sup> o curso e de que forma o mesmo contribuiu para a formação profissional de cada um.

Quando perguntados sobre o que a SEMED tem feito para capacitar os professores que atuam nos ciclos e sobre considerarem ou não, a formação oferecida suficiente, os professores entrevistados fizeram críticas contundentes. Dois deles afirmaram que:

---

<sup>23</sup> É importante ressaltar que as avaliações sobre o curso apresentadas aqui, representam apenas a opinião de um restrito número de entrevistados, não podendo, portanto, ser entendida como avaliação de toda a rede, o que demandaria uma pesquisa mais abrangente.

A Secretaria de Educação ofereceu cursos que não atenderam a necessidade real dos professores com relação ao ciclo. E pelo visto, o “teatro” vai continuar. (professora do 2º ano do ciclo)

Fiz apenas um curso com uma professora longe da realidade em que vivemos. (professora do 3º ano do ciclo)

A partir das afirmações dos profissionais entrevistados na unidade escolar escolhida para a pesquisa, concluímos que as críticas quanto ao curso, recaiam principalmente sobre o fato deste ter constituído uma maneira de tentar convencer os educadores da validade do regime de ciclos, enquanto melhor forma de organização escolar. Contudo, para justificar tal tese, a formação baseou-se em uma realidade totalmente distante da vivenciada no Município, desconsiderando a diversidade cultural, social e econômica da comunidade atendida pelas escolas mesquitenses em comparação às escolas de Porto Alegre.

Desta forma, a grande maioria dos profissionais mostrou-se insatisfeita com a formação oferecida. Insatisfação esta, expressa em quase todos os encontros promovidos pela SEMED nos anos de 2006 e 2007, onde, mesmo não sendo a questão do ciclo o temática abordada, eram recorrentes as críticas sinalizando que as dúvidas e anseios dos professores sobre o regime ciclado persistiam, e que a formação recebida não teria sido suficiente para saná-las. Contudo, a despeito de todas as reivindicações, outras iniciativas por parte do município, no sentido de atender às mesmas não ocorreram, deixando, assim, uma lacuna no processo de formação profissional oferecido.

Nesse sentido, podemos recordar PERRENOUD (1999), que ao discorrer sobre as reformas educacionais e sua relação com a formação continuada, afirma que esta última pode ser vista como uma “alavanca de transformação” a qual podemos “acionar” em um prazo mais curto de tempo, estando assim em maior “sintonia” com as reformas educativas atuais. Porém, o autor pondera:

[...] Mas isso não é assim tão simples, pois nos deparamos com mais um paradoxo: não se pode esperar que a



formação continuada sendo ainda debilmente implantada num sistema educacional exerça uma influência maciça sobre o corpo docente em serviço; porém, ao contrário, se ela for fortemente desenvolvida, institucionaliza-se e burocratiza; corre-se o risco de que siga a tendência de toda organização: tornar-se um Estado dentro de um Estado, mais preocupada em garantir seu próprio desenvolvimento do que servir a uma política de conjunto. (p.13)

Talvez visando minimizar a discrepância entre as duas realidades citadas (Porto Alegre X Mesquita), após o assessoramento sobre ciclos, a SEMED instituiu, através de um projeto<sup>24</sup> que foi divulgado em todas as escolas da rede, as Oficinas de Aprendizagem, tendo como base os Laboratórios de Aprendizagem porto-alegrenses. Essas Oficinas equivalem a um espaço pedagógico dentro de cada Unidade Escolar para a efetivação de um trabalho de ensino e aprendizagem diferenciado, de apoio pedagógico ao aluno e ao trabalho docente. Os encontros dos grupos de alunos atendidos nessas Oficinas acontecem semanalmente e no contra turno, tendo duração de duas horas. Cada turma da Oficina possui, no máximo, dez alunos, a fim de que o trabalho pedagógico possa garantir uma maior atenção aos educandos.

Quanto ao Perfil do Aluno Atendido, o referido documento destaca:

Deverão ser encaminhados à Oficina de Aprendizagem, alunos do ciclo, com prioridade aos retidos ao final do período ou que tenham três anos na Unidade Escolar e que apresentem dificuldades no desenvolvimento de suas aprendizagens.

Tendo em vista que os alunos priorizados para participar das oficinas são os retidos ao final do ciclo, entendemos que um dos fatores que possa ter contribuído para este critério tenha sido o estrangulamento das matrículas causado pelo alto número de retenções. O que torna evidente que a intencionalidade das Oficinas, e até porque não dizer do regime no Município, não é atingir propriamente os problemas na aprendizagem, mas sim tentar

---

<sup>24</sup> O projeto intitula-se Oficinas de Aprendizagem para Turmas de Ciclo (vide anexo)

legitimar algo que se configura apenas como uma opção política, no que se refere à educação em Mesquita.

Quanto aos responsáveis pela Oficina na Unidade Escolar, o mesmo documento define que *o Professor Coordenador Pedagógico será o responsável pela Oficina, preferencialmente com carga horária de 30h semanais.*

Abordando a questão com a Professora Coordenadora Pedagógica (PCP), esta declarou que a SEMED, ao apresentar as definições da proposta, solicitou a cada PCP que “abraçasse” a causa, com a possibilidade de ampliação remunerada de sua carga horária de 24h para 30h semanais, haja vista a necessidade de tempo para o planejamento e a execução das Oficinas. No entanto, a SEMED, descumprindo o que fora inicialmente acordado, alegou impossibilidade de nova remuneração aos realizadores do projeto, sem maiores esclarecimentos. Desta forma, todos os PCPs se viram obrigados a incluir a nova proposta em sua jornada de trabalho inicial, sem, contudo, prejudicar o pleno desenvolvimento de suas outras atribuições dentro da escola.

Apesar deste entrave inicial, a SEMED instituiu reuniões mensais de Planejamento e Assessoramento Técnico aos Coordenadores, a fim de subsidiar o trabalho a ser desenvolvido nas Oficinas de Aprendizagem. Nestes encontros, além do tempo destinado ao embasamento teórico, há momentos para a troca de experiências, onde cada CP relata como tem feito para garantir a aprendizagem dos alunos por eles atendidos. A proposta também prevê que a equipe técnica pedagógica da SEMED visite as unidades escolares para orientar, apoiar e auxiliar a implantação e efetivação das Oficinas.

Segundo a PCP da instituição, *“apesar dos Coordenadores se encontrarem sobrecarregados com o acúmulo de atribuições, reconhecemos que as Oficinas passaram a constituir um importante espaço pedagógico dentro das escolas, alcançando resultados positivos desde sua implementação”*. Os professores também se mostram favoráveis à proposta, embora declarem que a demanda das instituições seja muito maior do que o mínimo de alunos estabelecido para o atendimento. Neste sentido, ressaltam a necessidade

de investimento por parte do Município em um profissional que possa dedicar-se integralmente ao projeto, o que permitiria alcançar a um maior número de educandos que necessitam desta atenção diferenciada.

Tendo em vista o exposto, verificamos que a escolha dos PCPs, já assoberbados com outras atividades, como os profissionais responsáveis pelo planejamento e execução das Oficinas de Aprendizagem, incorreu no principal equívoco da proposta. Posto que, descartando a possibilidade da contratação de um profissional exclusivo para este fim, tornou-se praticamente impossível atingir integralmente aos objetivos inicialmente traçados.

Além deste fator, os professores ainda mencionam a necessidade de realização das Oficinas desde o 1º ano do ciclo:

A proposta mais eficaz e condizente com a realidade da rede seria, além da contratação de profissionais específicos para este fim, o atendimento aos alunos com problemas na aprendizagem desde o 1º ano do ciclo, como forma de evitar o temido estrangulamento das matrículas no 3º ano e bom desenvolvimento do educando. (professora do 1º ano do ciclo)

Ainda com relação aos programas de formação continuada desenvolvidos pela Rede, destacam-se os seguintes:

- Pós-graduação *lato-sensu* – Os desafios do trabalho cotidiano: A educação das Crianças de 0 a 10 anos; e Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas educativas. Ambas oferecidas através de convênio com a UFRRJ, objetivando a especialização dos profissionais que atuam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.
- Formação de Professores Alfabetizadores – Projeto de extensão/ Atualização para professores da rede pública, em convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, tem como principal objetivo discutir mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

- Pró-Letramento – O curso é oferecido pelo MEC em parceria com Universidades. Representa um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e matemática das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com o intuito de compreender o funcionamento dos programas de formação continuada no Município, mais uma vez recorreremos àqueles que participam (ou deveriam participar) desse processo. Porém, a declaração feita por uma das professoras entrevistadas aponta para a necessidade de revisão das condições de acesso hoje oferecidas aos que desejam participar.

Para fazer parte do Pró-letramento, por exemplo, o professor precisa ter disponibilidade de horário, porque a matrícula deve ser feita fora do seu turno. Assim, quem atua em outras escolas acaba sendo impedido de participar.  
(professora do 1º ano do ciclo)

Quanto a Formação de Professores Alfabetizadores, única oferecida dentro do horário de trabalho, houve um sorteio para a escolha de dois educadores por unidade escolar, devendo aqueles que não foram contemplados, aguardar a possibilidade de serem sorteados no ano seguinte. No que podemos concluir a seletividade dessa formação que “beneficia” apenas uma pequena parte desses profissionais.

A pós-graduação, iniciada no ano de 2008, ofereceu oportunidade de especialização a profissionais graduados que atuam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Tendo como processo seletivo, a entrega de documentação pertinente, avaliação de carta de intenção, currículo e memorial.

Como se pode verificar, nos últimos anos nenhum outro curso foi oferecido com a temática dos ciclos. Assim, foi observado na escola pesquisada que as iniciais inquietações: “como trabalhar com o ciclo?”; “como avaliar nesse regime?”; “os alunos passarão para o próximo ano sem ler?” ficaram ofuscadas e saíram do topo da lista de questionamentos dos professores que, sem entenderem como trabalhar, prosseguem sem um referencial teórico,

trabalhando como se o regime vigente fosse o seriado, onde a única diferença é a impossibilidade de reprovações ao final do ano.

### **3.3 – Refletindo sobre a prática observada**

Durante a pesquisa de campo, muitas questões emergiram e merecem ser evidenciadas, pois trazem conclusões sobre o balanço que pudemos fazer entre o divulgado pelo Município e o efetivado nas escolas públicas da rede.

Assim, no que diz respeito ao processo de implementação dos ciclos, apesar de o Município declarar-se empenhado em propor medidas que levem ao sucesso do regime, não há como negar que em sua implantação foi suprimida a discussão com os atores que compõem o universo escolar.

Podemos afirmar que sem a prévia discussão com o professorado - a fim de prepará-lo para as mudanças que se fazem necessárias - e com a “imposição” do regime às escolas essa forma de organização pode acarretar num grande problema para a educação. Como afirma PERRENOUD (2004):

Os sistemas educacionais que impõem os ciclos plurianuais aos professores, como qualquer reforma de estrutura, criam ciclos “no papel”, sem interferir nos funcionamentos tradicionais, sendo logo reconstruídos sob um novo rótulo. Lamentavelmente, os que decidem as reformas sempre subestimam o trabalho prévio sem o qual os professores não se posicionam. Ora, se eles não são os primeiros a se empenhar ativamente em construir ciclos plurianuais dignos desse nome, ninguém fará em seu lugar, mesmo que o sistema colocasse à disposição enormes recursos de pesquisa, de formação ou de controle... (In: Revista Pátio, p. 18).

Como vimos, sem este processo de análise e reflexão, o Município tende a gerar profissionais angustiados, despreparados e, conseqüentemente, insatisfeitos. Como reflexo

disto temos as sérias distorções que o regime de ciclos tem apresentado, uma vez que se mantêm as estruturas educacionais inalteradas, com mudança apenas na nomenclatura.

Enfatizamos também que, a despeito do que foi divulgado pela Prefeitura, muito ainda precisa ser feito. Diversas medidas são proteladas sob o pretexto do pouco tempo de emancipação do Município. Dentre estas medidas, destacamos a necessidade de criação de espaços para reflexão que incluam todos os agentes do processo educacional: alunos, professores, dirigentes, funcionário e sociedade como um todo; o oferecimento de meios para que as iniciativas amplamente divulgadas possam reverter-se em benefícios desfrutáveis por todos, sem os entraves que contribuem para a exclusão de professores e alunos dos espaços de formação; e, sobretudo, a garantia de uma gestão escolar verdadeiramente democrática. Deste modo, torna-se emergente refletirmos e repensarmos sobre toda ação educativa produzida nas instituições escolares, almejando construir uma Escola Pública que, pensada pelos atores que a compõem, torna-se uma ferramenta essencial no processo de emancipação das classes populares, afim de que esta escola não passe de *“coisa pobre, para pobres<sup>25</sup>”*.

---

<sup>25</sup> O termo é utilizado pelo autor Pedro Demo. A este respeito ver DEMO, P. Promoção Automática e capitulação da escola. Ensaio. Rio de Janeiro., v.6, n.19, abr./jun. 1998.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa monografia buscamos pesquisar e compreender o sentido da escolha do ciclo como forma de organização escolar nas redes públicas do Brasil e focar mais especificamente a organização do regime no município de Mesquita, onde trabalhamos e experienciamos o choque existente entre concepções teóricas, prática docente, a realidade dos educandos e a realidade do próprio Município.

Durante nossa pesquisa, constatamos que as políticas públicas de educação reveladas pelas reformas educacionais – em sua maioria - não objetivavam a melhoria da educação, embora estivessem respaldadas no discurso da democracia e qualidade educacional.

Todavia, compreendemos que a forma de organização por ciclos traz em sua proposta pedagógica a necessidade de revisão de diversos valores que permeiam as práticas pedagógicas nas instituições escolares, e nisso sustenta a sua positividade. Porém, um fator que devemos considerar é a forma como o regime foi implantado nas redes públicas de ensino: impositivamente e desconsiderando a necessidade de “situar” os profissionais nesse novo contexto, exemplificado no Município pesquisado, onde a ausência do debate tem acarretado distorções que põem em risco a face pedagógica da proposta.

O maior entrave percebido no Município foi a inadequação da rede para a implantação do sistema, uma vez que, não houve um processo de discussões, experiências, avaliações e principalmente capacitação efetiva dos profissionais da educação e conscientização dos alunos e responsáveis para esse fim. Portanto, ocorre na prática apenas uma troca de nomenclatura, já que os profissionais continuam a trabalhar como se estivessem em um sistema seriado, pois não têm formação suficiente para trabalhar sob esta perspectiva e os alunos e pais continuam a não entender porque não há reprovação quando o aluno apresenta desenvolvimento ruim durante o ano letivo.

Consideramos, portanto, que para superar estas distorções, é preciso primeiramente, proporcionar aos professores espaços que efetivamente favoreçam a reflexão sobre os princípios que direcionam a organização escolar em ciclos. Também se faz necessário assegurar outras condições, como por exemplo, uma formação continuada que contemple toda a rede, uma gestão verdadeiramente democrática, uma mudança efetiva no processo de avaliação e um espaço físico que proporcione aos professores a realização de um bom trabalho.

Assim, pudemos compreender que existe um descaso das autoridades políticas em relação ao processo de aprendizagem que ocorre nas escolas, uma vez que não garantem meios para o sucesso na efetivação do regime de ciclos, limitando-se a “cobrar os resultados”, transferindo dessa forma, a responsabilidade do sucesso ou do fracasso do aluno para as escolas e os profissionais que nelas atuam e também para os alunos.

Os ciclos buscam garantir a permanência do aluno na escola partindo do pressuposto que nessa forma de organização não existe a reprovação. Porém, questionamos aqui, se o acesso à escola garante ao aluno ter acesso ao conhecimento que contribuirá para a sua formação integral e permitirá a este ter consolidado o seu direito a uma educação de qualidade.

Que mais crianças tenham acesso às escolas deve, sem dúvidas, ser o alvo de todos que se comprometem com a educação, no entanto, se considerarmos apenas os “diplomas” que são emitidos pelas instituições, desconsiderando a qualidade dessa educação, estaremos contribuindo para a perpetuação do processo de exclusão vigente em nossa sociedade.

Dessa maneira, a conclusão a que podemos chegar, é que o ciclo, da forma como vem sendo implantado, é usado como um artifício perverso dos governos para negar aos que hoje frequentam a escola pública o direito a uma educação de qualidade, emancipadora e formadora de cidadãos.



Nessa perspectiva, os ciclos passam a ser entendidos por nós, profissionais da educação e sociedade, apenas como um modelo de aprovação automática, logo, constituindo-se em mais um eficaz instrumento em benefício de um sistema que exclui e oprime os filhos dos trabalhadores. O que se teme, portanto, é a reprodução de alunos analfabetos e incapazes de ler o mundo ao seu redor, compreendendo as incoerências e injustiças do sistema social no qual estão inseridas.

Desta maneira, tendo em vista todas as abordagens já realizadas até aqui, torna-se evidente a necessidade de conscientização da sociedade acerca das duas faces inerentes ao sistema de ciclos: a pedagógica e a econômica, a fim de que todos possam engajar-se na luta pela reforma dos sistemas políticos e educacionais, buscando garantir a efetivação de uma educação mais igualitária, onde o ciclo, em sua face pedagógica, constituirá um importante instrumento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. **A formação de professores sob a ótica construtivista – primeiras aproximações e alguns questionamentos.** In: DUARTE, Newton (org). Sobre o construtivismo. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores.** Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, Dezembro, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ciclos de Formação. O que pesquisar e refletir?** In: FRETZNER, Andréa Rosana (org). Ciclos em Revista: implicações curriculares de uma escola não seriada. V. 2 – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. MITRULIS, Eleny. **Trajatória e desafios dos ciclos escolares no país.** Revista de Estudos Avançados, V. 15, n. 42 – São Paulo, maio/agosto, 2001. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0103-40142001000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-40142001000200003). Data de acesso: 21 de maio de 2009

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. SOUZA, Sandra Zákia. **Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil.** Caderno de Pesquisa. V. 35, n. 126, p. 659-688, set/dez, 2005.

COLOMBEKI, Daniele da Silva. **Aprendizagem em ciclo: o (des) caminho para combater o fracasso na educação? Uma breve análise da proposta semear.** Trabalho de conclusão de curso. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Duque de Caxias, 2007.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais.** UNIRIO, GT: Educação Fundamental, Agencia Financiadora: Capes. Disponível em:  
<http://www.anped.org.br/reuniões/28/textos/GT13/gt13859int.rtf>.  
Data de acesso: 21 de maio de 2009

KRUG, Andréa Rosana Fretzner. **Ciclos de Formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares.** UFRGS – UFF, GT: educação popular, agencia financiadora: CNPQ. Disponível em:  
<http://www.anped.org.br/reuniões/28/textos/GT13/gt13859int.rtf>.  
Data de acesso: 21 de maio de 2009

LOPES, Elisabet Magalhães. MELO, Gisele Silva de. **Os ciclos de formação e a proposta construtivista no município de Nova Iguaçu.** Trabalho de conclusão de curso. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Duque de Caxias, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINARDES, Jefferson. **A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, V. 79, N. 192, P. 16-29, MAIO/AGOSTO, 1998.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. **Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da sociedade.** Educação e sociedade. Educação e sociedade, V. 26, n. 91, p.639-651, maio/julho, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem – Novos espaços-tempos de formação.** In: Revista Pátio, ano VIII, n. 30, p.16 - 19, maio/julho, 2004.

\_\_\_\_\_. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. Caderno de Pesquisa, n. 108, p. 7 – 26, novembro/1999.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. Evangelista, Olinda. **Política Educacional.** Capítulo II – Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos de 1990. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 53 – 86, 2004.

SILVA, Livingstone dos Santos. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 5. ed. Rio de Janeiro: Utopia, 2006.

SOUZA, Aline Silva de. **O ciclo de aprendizagem no município de Nova Iguaçu.** Trabalho de conclusão de curso. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Duque de Caxias, 2004.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e sindicalismo no Brasil.** São Paulo: Autores associados, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora.** 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2003. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.6.