

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação



Elisangela Regazoli



1290002564



FE

TCC/UNICAMP R261a

**Análise dos ciclos instituídos na Rede Municipal de  
Americana (SP) sob a perspectiva do professor**

Campinas  
2005

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

2005.020.787

Elisangela Regazoli

**Análise dos ciclos instituídos na Rede Municipal de  
Americana (SP) sob a perspectiva do professor**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como exigência parcial do  
curso de Pedagogia da Faculdade de  
Educação/ UNICAMP, sob a orientação do  
Profº. Drº. Luiz Carlos de Freitas.

Campinas

2005

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	7001UNICAMP
	R261a
V:.....EX:.....	
TOMBO:.....	2564
PROC.:.....	
C:.....D:.....	
PREÇO:.....	
DATA:.....	22/09/05
Nº CPD:.....	865349

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

R261a

Regazoli, Elisangela.

Análise dos ciclos instituídos na rede municipal de Americana (SP) sob a perspectiva do professor / Elisangela Regazoli -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Luiz Carlos de Freitas.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas - Organização e administração. 2. Cultura. 3. Avaliação educacional. 4. Democratização da escola. 5. Progressão continuada. I. Freitas, Luiz Carlos de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-131  
RP/FE

Dedico este trabalho a todos que, de alguma forma, fizeram e fazem parte de minha vida.

Aos meus pais queridos, sonho concretizado.

## AGRADECIMENTOS

À Deus por estar ao meu lado e me fortalecer em todos os momentos de minha vida.

Aos meus familiares por acreditarem e confiarem em mim, em meu trabalho. Muito obrigada pela colaboração e força que me deram para que eu conseguisse superar todas as dificuldades encontradas.

Às minhas grandes amigas, Valéria, Angélica, Juliana, Alessandra e Suzemara, por partilharem muitos momentos agradáveis e outros não tão agradáveis. Obrigada por serem amigas presentes, confidentes, conselheiras e incentivadoras.

Ao meu professor orientador Luiz Carlos de Freitas, pela disponibilidade, pela orientação segura e ajuda dada ao longo do desenvolvimento deste trabalho, tranquilizando-me sempre que foi preciso.

À professora Mara Regina Lemes de Sordi, por se dispor a ler este trabalho e por contribuir com comentários enriquecedores.

Às escolas onde se desenvolveu a pesquisa e aos seus professores, que se dispuseram a colaborar e contribuir com seus relatos.

À Cidinha, Supervisora Pedagógica do Ensino Fundamental de Americana, pela solicitude e ajuda oferecida.

Aos funcionários da biblioteca da Faculdade de Educação, principalmente a Jose e a Alice, que me acompanharam durante a realização deste trabalho e sempre estiveram pacientes e dispostas a ajudar.

Enfim, muito obrigada a todos que, de alguma forma, acompanharam e contribuíram para a realização deste trabalho.

*“A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais perante a cultura...”*

*Gramsci*

*“... carecemos aprender que a programação educacional autêntica só pode concretizar-se pela cooperação democrática entre as comunidades, os alunos, os professores, os funcionários, as famílias dos estudantes e com a contribuição permanente do Estado. Nessa esfera, pouco virá de cima para baixo. Dentro do modelo básico: remando contra a corrente, cabe à ação coletiva dos destituídos resolver os grandes desafios da história”*

*Florestan Fernandes*

## RESUMO

O presente trabalho objetivou compreender como a proposta de organização escolar em ciclos foi gestada e implantada na Rede Municipal de Americana, bem como de que maneira os professores estão interpretando-a e construindo significados e imagens a partir dela, visto que uma mudança com tal amplitude implica em modificações na cultura docente e escolar e na construção de novos valores e concepções.

Para tanto, além de um estudo bibliográfico acerca do tema e de uma análise documental, foram feitas entrevistas com professores polivalentes e especialistas de quatro escolas da rede escolhidas por sorteio. A análise do material coletado foi feita, à luz de bibliografias pesquisadas, através do levantamento de temas discutidos nas entrevistas, nos quais foram identificados aspectos recorrentes nos discursos.

Através da pesquisa foi possível observar que a elaboração da proposta de reorganização do ensino de Americana foi concebida somente pelos gestores do sistema, sendo decretada e imposta verticalmente, o que levou professores a se sentirem excluídos de decisões importantes que incidem profundamente no desenvolvimento de seu trabalho.

Em relação ao sistema, os professores apresentaram posicionamentos variados. Um grupo destacou que as medidas foram benéficas para os alunos, pois respeitam os ritmos de aprendizagem dos educandos, possibilitam o avanço nos estudos e evitam a distorção idade/série. Outro grupo apresentou aspectos positivos parecidos, mas ressaltou os aspectos negativos, tais como, a acomodação das famílias e a aprovação de alunos com baixo aproveitamento escolar. Por fim, um terceiro grupo declarou abertamente sua oposição ao sistema, enfatizando a defasagem dos alunos em relação aos conteúdos.

Os professores estão criando uma auto-imagem depreciativa e pouco valorativa de si mesmos, e em relação aos alunos, sentem que estes não se importam com a aprendizagem, vendo-os como desinteressados, descompromissados e negligentes com os estudos.

Diante dessa experiência e de outras em curso, e da produção teórica acerca dos ciclos, observa-se que o seu significado está sendo construído na prática cotidiana, através de um movimento de desconstrução da lógica escolar seriada.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	p. 8
<b>1. CICLOS</b> .....	p. 13
1.1 Concepções vigentes de ciclos no país.....	p. 14
1.2 Abrangência das propostas de ciclos.....	p. 15
1.3 Trajetória.....	p. 19
1.4 Currículo e avaliação.....	p. 27
1.5 Políticas públicas.....	p. 32
<b>2. PROPOSTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b> .....	p. 38
2.1 Caracterização sócio-econômico do município.....	p. 38
2.2 A rede municipal de educação .....	p. 39
2.3 O que os documentos propõem .....	p. 40
2.4 História dos ciclos na rede.....	p. 51
<b>3. OS PROFESSORES E OS CICLOS</b> .....	p. 54
3.1 Ouvindo os professores.....	p. 54
3.2 Cultura docente.....	p. 72
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	p. 78
<b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	p. 81
<b>6. ANEXOS</b> .....	p. 85

## INTRODUÇÃO

A expansão do ensino público brasileiro deslocou, paulatinamente, a preocupação das políticas públicas da questão do acesso à escola para a permanência dos alunos na instituição, sobretudo das crianças provenientes das camadas populares.

O sistema escolar brasileiro, alicerçado na prática da reprovação, por meio de diversos mecanismos seletivos, classificatórios e excludentes, gerou ao longo de sua história um elevado número de repetências e evasões. Assim, embora as crianças tenham acesso à escola, os processos internos desta têm dificultado a trajetória regular dos alunos.

As discussões geradas em torno destas questões não são recentes em nossa literatura educacional. Na década de 1950 (Almeida Jr, 1957; Leite, [1959] 1999) já se discutia os altos índices da retenção e evasão, defendendo, principalmente, a importância de se implementar medidas que viessem a democratizar as oportunidades educacionais no país. Os inúmeros debates e pesquisas realizadas acerca do cotidiano e fracasso escolar contribuíram para que projetos de mudanças fossem engendrados pelas políticas públicas.

No entanto, foi nos anos 90 que estes projetos emergiram com mais força e com um viés mais inovador, introduzindo princípios de não-retenção articulados à modificações no espaço, tempo e organização do trabalho escolar, a fim de construir uma nova lógica mais democrática. Assim, algumas administrações públicas, sobretudo as municipais, implantaram em seu sistema educacional a organização do ensino em ciclos atrelado ao regime de progressão continuada.

Entendendo que uma mudança educacional com essa amplitude implica numa mudança cultural, envolvendo os universos docente, institucional e da sociedade na qual se inserem, e em novas aprendizagens e construção de valores, algumas indagações foram sendo construídas por nós no cotidiano do espaço escolar em que atuamos como professoras.

Esses questionamentos foram tomando corpo a partir de conversas informais com colegas da escola e da participação em reuniões pedagógicas e em Conselhos de Classes, nas quais foram se evidenciando falas e posturas de resistência, sobretudo a aprovação de alunos considerados inaptos. Assim, indagações tais como: por que continuam reprovando alunos nos anos intra-ciclos se a reprovação é permitida apenas no último ano de cada ciclo? Com base em que parâmetros afirmam que estes alunos não têm condições de serem aprovados? Por que dizem que estes não vão conseguir acompanhar a classe?, nos motivaram a tentar compreender os posicionamentos adotados, especificamente pelos professores, acerca dos ciclos e da progressão continuada implantados no município.

Essas indagações desdobraram-se em duas questões que orientaram todo o desenvolvimento da pesquisa:

1º) Como foi construída a proposta de organização do ensino por ciclos no regime de progressão continuada no município? Houve a participação dos professores em sua elaboração? A Secretaria de Educação promoveu algum tipo de capacitação para os professores?

2º) De que forma os professores estão concebendo essa nova organização? Como estão vendo os alunos e a si próprios no interior deste sistema?

Desse modo, considerando que o ambiente escolar é constituído por profissionais provenientes de diversas culturas, que possuem seus valores, crenças e constroem diferentes significados e representações sobre o mundo, esta pesquisa procurou compreender como a proposta foi gestada e implantada na rede, e como os professores estão interpretando-a e construindo significados e imagens a partir dela. Contudo, diante da multiplicidade e dimensão dos aspectos constitutivos do cotidiano escolar, o presente estudo não tem a pretensão de esgotar o assunto.

Para realizar a investigação, utilizamos como instrumento de coleta de dados as entrevistas, que apoiadas pelo uso do gravador, permitiu-nos recolher todas as informações veiculadas nos discursos. Tais entrevistas foram desenvolvidas com base em um roteiro<sup>1</sup> semi-estruturado, dando liberdade para o entrevistador e entrevistado introduzir novas questões e agrupar outras.

Buscamos privilegiar neste estudo as concepções e informações dos professores que atuam com as turmas iniciais do 1º ciclo e com as turmas finais do último ciclo. Assim, os sujeitos da pesquisa foram os professores que trabalham com as classes de 7 e 14 anos, envolvendo, portanto, tanto os professores polivalentes quanto os especialistas. Estes pertencem a quatro escolas diferentes, englobando docentes do período integral e parcial.

A escolha das escolas ocorreu por meio de sorteio, no qual foram elencadas de acordo com a ordem sorteada. As primeiras quatro colocadas foram visitadas, com o intuito de estabelecer um contato com a direção das mesmas e solicitar a permissão para utilizar o espaço e realizar as entrevistas com os professores. Em todas as escolas fomos bem recebidos, em algumas conversamos diretamente com a diretora, e em outras, com a assistente de

---

<sup>1</sup> As questões foram elaboradas com base no roteiro construído por Bertagna (2003) em sua pesquisa de doutorado.

direção, mas todas permitiram que as entrevistas fossem realizadas desde que os professores não fossem retirados da sala de aula, cedendo assim, o espaço da reunião pedagógica. Tal restrição gerou um certo constrangimento nos entrevistadores, pois conhecendo a realidade das escolas do município sabem que este é o único (e curto) espaço reservado para o trabalho coletivo, sendo motivo de muitas queixas entre os educadores. Com isso, optamos por desenvolver as entrevistas em grupos para não tomar muito tempo destes, assim, algumas foram realizadas em trios, outras em duplas, e outras ainda, individualmente, quando as condições favoreciam.

O segundo contato com as escolas aconteceu quando fomos conversar com os professores para solicitar sua participação na pesquisa. Vale ressaltar, que a maioria mostrou-se disposta a colaborar, embora alguns tenham se intimidado com o gravador no início. Deste modo, os dados para a investigação foram coletados nas escolas em que os professores trabalham num curto período da reunião pedagógica. Do total de dezenove (19) entrevistas previstas, foram realizadas dezoito (18), pois um professor precisou sair da reunião antes de seu término por problemas pessoais. Praticamente todas elas foram gravadas, com exceção de duas, já que os professores apenas aceitaram responder por escrito. Neste percurso de coleta de dados, a terceira escola sorteada precisou ser substituída pela quinta colocada, pois no segundo contato não mostrou a receptividade apresentada anteriormente.

No entanto, vale esclarecer que o critério empregado na pesquisa para a escolha das escolas não foi o primeiro a ser pensado, se constituindo na segunda opção, visto que a primeira não correspondeu aos objetivos esperados. Deste modo, antes de realizarmos o sorteio, procuramos por dois juízes separadamente, com bons conhecimentos acerca do funcionamento das escolas, para solicitar-lhes que nos indicassem quatro escolas em que o sistema de ciclos estivesse obtendo êxitos. Os dois juízes escolhidos foram a Diretora de Unidade do Ensino Fundamental e a Supervisora Pedagógica do Ensino Fundamental, mas estas afirmaram que todas funcionavam da mesma forma, pois compartilhavam a mesma proposta e os mesmos princípios, indicando assim as escolas com base em outros parâmetros, tais como: tempo de existência, tempo da diretora no cargo e a que possuía os três ciclos.

Diante disso, como não conseguimos extrair dos juízes as indicações das escolas de acordo com o critério definido, optamos pelo sorteio. A quantidade de escolas pesquisadas foi estabelecida em função de representar a metade das instituições da rede, sendo o suficiente para discutir as questões aqui tratadas.

Para realizar a análise do material coletado, levantamos temas a partir do agrupamento das questões discutidas nas entrevistas:

1º) Ciclos: foram questionados sobre o entendimento da proposta e solicitados a descrever o processo de implantação na rede;

2º) Organização do trabalho pedagógico: foram solicitados a comentar sobre a organização da escola em função dos ciclos e da progressão continuada; sobre o impacto destas medidas no processo ensino-aprendizagem, no trabalho pedagógico, na relação professor-aluno; e sobre o rendimento e aproveitamento escolar;

3º) Progressão continuada: comentaram se o trabalho desenvolvido com os alunos foi afetado pela progressão continuada; discorreram sobre como avaliavam a implantação da progressão continuada no ensino e aprendizagem; e falaram sobre as alterações na relação professor-aluno.

Levando em consideração as informações acerca de cada tema, procuramos identificar e captar nos discursos, os aspectos que apareceram com maior frequência relacionados à maneira como a proposta foi gestada e implementada e às visões de aluno, professor e sistema que estavam sendo construídas ou desconstruídas pelos docentes em seu cotidiano escolar.

Porém, vale ressaltar, que a interpretação dos dados sobre estas questões somente foi possível, após a análise das informações contidas na literatura educacional brasileira sobre o assunto, pois nos proporcionou um embasamento teórico que permitiu estabelecer relações com o material coletado e interpretá-lo com mais qualidade e segurança.

Desse modo, o presente trabalho que aborda a temática dos ciclos sob a ótica do professor, está estruturado em três partes. A primeira delas, intitulada por “*Ciclos*”, trata-se de uma revisão bibliográfica sobre o assunto, na qual foi utilizada livros e artigos atuais e antigos, pois julgamos importante para a compreensão do tema uma apresentação de sua trajetória histórica. Assim, além desta trajetória, esta parte reúne um conjunto de informações disponíveis sobre o assunto, tais como: concepções e arranjos existentes em curso no país, práticas de avaliação e organização curricular propostas e adotadas, e o perfil das políticas públicas que estão orientando o desenvolvimento dos ciclos.

Na segunda parte, denominada por “*Proposta da Secretaria Municipal de Educação*”, fizemos uma caracterização sócio-econômica do município para contextualizar o espaço em que a proposta está sendo desenvolvida, e uma apresentação analítica do projeto de ciclos implementado. Para tanto, foi feita a análise de um documento oficial – Currículo: Proposta de Reforma e Reestruturação do Ensino Fundamental (2004), e de um documento legal – Regimento das Escolas Municipais do Ensino Fundamental: Decreto nº 5312 de 20/08/1991, que servem para regulamentar o ensino e como referência para as escolas. Neste momento do

trabalho, foi focalizado apenas o texto escrito nos documentos citados, desconsiderando as experiências e vivências dos pesquisadores na rede, pois o objetivo aqui era trazer o que os documentos propõem.

Por fim, a terceira parte, considerada a mais importante por nós, refere-se à análise do material coletado nas entrevistas. Tal parte foi chamada de “*Os professores e os ciclos*”, e como o próprio nome sugere, objetiva ser um espaço onde os professores terão “voz” para expressar suas idéias, concepções e sentimentos sobre os ciclos. Assim, neste momento são captadas as visões que estão sendo elaboradas pelos docentes a respeito do sistema, dos alunos e de si mesmos. Para tanto, julgamos necessário utilizar as categorias cultura escolar e cultura docente para tentar interpretar com mais consistência este período de construção e reconstrução de saberes, conceitos e visões.

## 1. CICLOS

A organização do ensino em ciclos, em oposição à seriação, compreende períodos de escolarização mais longos e flexíveis que os anos letivos e as séries anuais, rompendo, portanto, com a fragmentação do currículo da escola seriada. Tal flexibilidade do tempo favorece a aprendizagem das diferentes clientela, visto que o conhecimento é trabalhado em unidades de tempo maiores.

A proposta de organizar a escola em ciclos visa a regularização do fluxo dos alunos durante a escolaridade obrigatória, a fim de que todos possam cumpri-la sem as interrupções causadas pelas retenções, que apenas trazem conseqüências negativas para os educandos e sistemas de ensino.

Desse modo, a introdução dos ciclos no ensino fundamental implica numa reestruturação profunda da escola, envolvendo modificações na cultura escolar vigente, o que inclui seu caráter seletivo, a organização do trabalho pedagógico e a organização e uso dos tempos e espaços. Com isso, os ciclos, propõem uma nova forma de conceber a escola, com bases muito distintas daquela forma escola do século XVII que persiste até hoje. Assim, os ciclos são considerados como uma prática inovadora, mais democrática que coaduna com os direitos sociais contemporâneos, mais especificamente o direito à educação e à cultura.

Essa nova forma de organização tem recebido diferentes denominações e arranjos, A qual estão subjacentes diferentes concepções. Tal situação, não é característica apenas do Brasil, já que diversos países, inclusive os considerados desenvolvidos, estão discutindo esta temática e desenvolvendo iniciativas diferenciadas. Perrenoud (1999) apresenta um panorama da situação dos ciclos na França:

*“O que se observa por ora é principalmente uma vontade de acabar com as barreiras das séries adjacentes, de tornar as progressões mais fluidas, abolindo ou limitando a repetência, de levar os professores a gerir um ciclo de maneira solidária, mediante um trabalho em equipe, se possível, no interior de um projeto da escola. Enfim, falando claramente, os ciclos são, por enquanto, apenas uma intuição; não somos capazes ainda de concebê-los e fazê-los funcionar promovendo uma ruptura clara e definitiva com a segmentação do curso em anos letivos com programas definidos” (p.8).*

Dessa forma, não há um modelo de referência com relação aos ciclos, os países e os sistemas de ensino estão inovando de acordo com sua clientela, ideário pedagógico,

concepção de educação, currículo e avaliação, gerando diversas iniciativas e formas de concepção dos ciclos.

### **1.1 Concepções vigentes de ciclos no país**

Embora as iniciativas de organização do ensino por ciclos sinalizem uma tendência, observa-se de acordo com Souza e Alavarse (2003), um emprego generalizado do termo “ciclos”, o que resulta numa diversidade de conceitos e em desdobramentos variados de reorganização do ensino. Arroyo (1999), confirmando esta observação, apresenta algumas denominações de ciclos presentes no Brasil:

*“As expectativas quanto à organização da escola em ciclos nem sempre são coincidentes, as experiências vêm sendo bastante variadas e até descontraídas. Estão sendo implantados ciclos que não passam de amontoados de séries, ciclos de progressão continuada, ciclos de competências, de alfabetização – por exemplo os CBAs –, como poderíamos ter ciclos de “matematização” ou do domínio contínuo de quaisquer outros conteúdos, habilidades e competências, ciclos de ensino-aprendizagem das disciplinas e até ciclos do antigo primário e do antigo ginásio. Na maioria dessas propostas a lógica seriada não é alterada, por vezes é reforçada, apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiantamento da retenção” (p.9).*

Arroyo (2000a) defende uma concepção de ciclos pautada nas faixas etárias, ou seja, nos ciclos de desenvolvimento humano, sendo os objetivos de cada ciclo modulados pelas especificidades e características de cada tempo da vida; o da infância, da adolescência e da juventude. Assim, propõe três ciclos de três anos, que possuem como referenciais os tempos de vida, com necessidades específicas a serem atendidas pelo currículo. Tal concepção é denominada de Ciclos de Formação ou de Desenvolvimento Humano e está presente na proposta política pedagógica da Escola Cidadã de Porto Alegre e da Escola Plural de Belo Horizonte. O autor critica o reducionismo dos ciclos à progressão continuada (amontoados de séries) e ao argumento de que respeita os ritmos de aprendizagem diferenciados, enfatizando que estas idéias não possuem fundamentações teóricas e não mexem com as estruturas e concepções de educação arraigadas em nossa sociedade.

Freitas (2003) propõe que os ciclos de progressão continuada, que não passam de agrupamentos de séries a fim de garantir o fluxo dos alunos, recebam um nome mais apropriado, progressão continuada apenas, já que não propõem a redefinição dos tempos e espaços da estrutura escolar.

Mainardes (2001) chama a atenção para o fato de que há projetos, de organização do ensino em ciclos, que se baseiam em modelos de “racionalidade economicista”, pois empregam recursos de agências internacionais de financiamento para aumentar a produtividade e eficiência da escola. Propostas como estas, estão mais interessadas em acelerar o fluxo dos alunos, do que preocupadas com a qualidade da educação e a formação dos alunos. Em suma, trata-se de uma medida voltada mais especificamente para aspectos econômicos.

Segundo Alavarse (2005), outra concepção de ciclos, que possui o arranjo de três ciclos com três anos articulados cada, recebe o nome de Ciclos de Aprendizagem. Nesta concepção, o ciclo é definido principalmente pelas aprendizagens a que visa desenvolver com os alunos, implicando numa revisão profunda da concepção de conhecimento e das finalidades da educação. Tal proposta de organização foi adotada em 1992 pela Rede Municipal de São Paulo.

As propostas de Ciclos de Formação e de Ciclos de Aprendizagem, a despeito das ênfases diferenciadas, colocam o desafio de pensar a escola em outras bases, envolvem reestruturações no espaço e tempo da escola, bem como nas concepções de currículo e conhecimento, e nas finalidades da educação. Propostas mais amplas como estas merecem ser denominadas de ciclos, visto que mexem com as antigas estruturas das escolas.

## **1.2 Abrangência das propostas e arranjos dos ciclos**

Considerando o conjunto de escolas brasileiras com ensino fundamental e o número de matrículas efetuadas, verifica-se que a dimensão das iniciativas de organização curricular em ciclos ainda é pequena se comparada ao sistema seriado. Segundo dados obtidos no censo escolar do INEP, em 2002, apenas 19,4% das escolas se organizavam em ciclos, sendo que 8,5% eram escolas mistas que combinavam séries e ciclos, e 10,9% que adotavam os ciclos em todo o ensino fundamental.

Do total de alunos matriculados em 2002 nas redes públicas e privadas, 37,8% encontravam-se em escolas que organizavam todo o ensino fundamental em ciclos ou em escolas mistas e 62,2% em escolas seriadas.

Tais dados demonstram que os ciclos ainda constituem uma opção minoritária em relação à forma de organização do ensino e indicam que o ensino fundamental brasileiro está organizado majoritariamente de forma seriada. Além disso, as iniciativas de organização curricular das escolas em ciclos concentram-se, em sua maioria, na Região Sudeste, mais especificamente nos Estados de São Paulo e Minas Gerais.

Outro aspecto da expressão “ciclos” que merece ser discutido, refere-se aos arranjos adotados. Percebe-se uma diversidade de arranjos quanto à sua duração, que pode ser indicativa de orientações, concepções e motivações subjacentes às políticas educacionais.

De acordo com os dados do Quadro 01, em ANEXO, obtidos num estudo realizado pelo NEPP/UNICAMP<sup>2</sup> com 37 redes públicas que possuíam ciclos, verifica-se que ainda persiste a separação entre os primeiros quatro anos de escolaridade e os quatro últimos, pois apenas 62% das redes adotaram os ciclos em todo o ensino fundamental, e em algumas o arranjo adotado estimulava a dissociação entre os primeiros e os últimos anos do ensino. Barretto e Souza (2004) alertam que esta diversidade na duração e arranjo dos ciclos pode se configurar como um “... complicador para os sistemas de ensino, tendo em conta não só a grande mobilidade da população brasileira, como também a necessidade de articulação das políticas de educação no âmbito das unidades federadas” (p.35).

As autoras discutem também que:

*“Várias iniciativas de periodização dos ciclos buscam justificá-la recorrendo a teorias do desenvolvimento infantil. Entretanto essas teorias se reportam a aspectos interiores do desenvolvimento dos sujeitos, que não são passíveis de recortes como os necessários para a definição de ciclos de dois, três ou mais anos. Vale lembrar também que o próprio sistema escolar possui grande poder de periodizar e moldar socialmente certas etapas da vida” (ibid., p.36).*

Desse modo, Barretto e Souza defendem que é preciso considerar motivos relacionados ao pedagógico na definição da duração dos ciclos. Para exemplificar, citam a criação dos ciclos intermediários, que procuram induzir claramente a uma maior colaboração entre os professores generalistas e os especialistas, para consolidar uma concepção de escola única, integrada e articulada em todo o desenvolvimento do ensino fundamental. As autoras ressaltam, porém, que estes agrupamentos são necessários apenas neste momento transitório,

---

<sup>2</sup> NEPP/UNICAMP – Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, da Universidade Estadual de Campinas.

de ruptura com o sistema seriado, pois a própria concepção de educação subjacente aos ciclos não justifica a segmentação.

Contudo, Souza e Alavarse (2003) garantem que esta diversidade quanto ao conceito de ciclos, agrupamentos e duração decorre, entre outros fatores, da falta de clareza com que esta forma alternativa de organização escolar é abordada na legislação e em documentos oficiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) que regulamenta a educação brasileira não permite uma interpretação precisa, visto que não traz subsídios para uma melhor compreensão desta nova alternativa.

Os artigos da LDB não exibem detalhes sobre os ciclos, apenas os citam dentre uma série de possibilidades de organização da educação, como indica o artigo 23.

*“Art.23 – 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”.*

Entretanto, Souza e Alavarse (ibid.) chamam a atenção para o artigo 24, pois este traz dispositivos que confirmam que o modelo utilizado como referência para as diretrizes da educação básica é o sistema seriado. Nestes dispositivos estão presentes “... *idéias de anualidade, classificação, promoção, currículo seqüencial, e série como unidade de referência para agrupamentos de alunos*” (p.81).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 2001), documentos oficiais produzidos e divulgados pelo Ministério da Educação com a intenção de se tornarem referenciais para o ensino fundamental, também trazem algumas considerações breves a respeito dos ciclos. No tópico “Organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (vol.1, p.57), observa-se a defesa de um tratamento didático por área e por ciclos, que explicita o que e como trabalhar nas “séries” iniciais, demonstrando que apesar da opção de organização da escolaridade em ciclos ser referendada pelos PCN's, estes ainda não superaram a segmentação do ensino em séries. Tal postura é confirmada, quando se observa o tratamento dado as áreas, que correspondem claramente as disciplinas tradicionais (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira), não rompendo com a forma disciplinar e temporal com que o conhecimento é tratado nas escolas.

O PCN, no tópico “A organização da escolaridade em ciclos” (vol.1, p.59), faz um rápido resgate da trajetória de iniciativas de ruptura com a seriação, porém o faz de modo

superficial, omitindo dados importantes, como por exemplo a forte resistência dos docentes e pais, a reversão da medida em alguns estados e o deslocamento da reprovação para as séries seguintes em que eram permitidas a retenção. Além disso, O PCN não traz reflexões sobre as concepções de currículo e de educação presentes nas iniciativas de ciclos, o que não contribui para uma maior compreensão por parte dos leitores sobre esta modalidade organizacional, que envolve um compromisso com a democratização do ensino e uma re-significação das práticas educativas.

Sobre os arranjos e duração dos ciclos, o PCN propõe:

*“Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão organizados em ciclos de dois anos, mais pela limitação conjuntural em que estão inseridos do que por justificativas pedagógicas. Da forma como estão aqui organizados, os ciclos não trazem incompatibilidade com a atual estrutura do ensino fundamental. Assim, o primeiro ciclo se refere às primeira e segunda séries; o segundo ciclo, à terceira e à quarta séries; e assim subseqüentemente para as outras quatro séries.*

*Essa estruturação não contempla os principais problemas da escolaridade no ensino fundamental: não une as quarta e quinta séries para eliminar a ruptura desastrosa que aí se dá e tem causado muita repetência e evasão, como também não define uma etapa maior para o início da escolaridade, que deveria (a exemplo da imensa maioria dos países) incorporar à escolaridade obrigatória as crianças de seis anos. Portanto, o critério de dois anos para a organização dos ciclos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não deve ser considerado como decorrência de seus princípios e fundamentações, nem como a única estratégia de intervenção no contexto atual da problemática educacional” (2001:62).*

Um documento como o PCN, que foi elaborado para servir como referencial para os sistemas de ensino e escolas, deveria ter tido um cuidado maior na explicitação dos critérios utilizados, pois se afirmou que os agrupamentos se deram em função de limitações conjunturais e não de justificativas do âmbito pedagógico, sem ao menos mencionar ou explicar que limitações eram essas. Além disso, foi colocado pelo documento que estes arranjos não resolvem um dos principais problemas do ensino fundamental, a ruptura entre as quarta e quinta séries. Então por que propor um agrupamento que já se sabe de antemão não ser adequado e razoável? A explicação poder ser encontrada na lógica que orienta as políticas públicas, a lógica seletiva da escola.

Pelo fato dos PCN's se apresentarem como um parâmetro para a educação nacional, muitos sistemas de ensino procuram orientar-se por ele. E, com relação aos arranjos dos ciclos, pode-se perceber que das 37 redes públicas estudadas pelo NEPP/UNICAMP<sup>3</sup>, em 2001, 10 redes optaram pelos agrupamentos propostos pelo PCN, com ciclos de dois anos de duração, sendo que 3 destas incluíram as crianças de seis anos e aumentaram um ano no primeiro ciclo, sem mais modificações nos demais. Dessa forma, um documento com essa amplitude e com esse caráter de referencial deveria apresentar reflexões e fundamentações mais consistentes.

Tais idéias são corroboradas pelas palavras de Souza e Alavarse (2003):

*“Atribuir tal critério [de organização e duração dos ciclos] à limitação conjuntural sem designá-la destitui de mérito uma proposta que se apresenta como parâmetro para todo território nacional, devendo, portanto, incorporar e articular as limitações conjunturais às estruturais, dotando a proposta de relevância e viabilidade.*

*As questões conjunturais podem até se impor às justificativas pedagógicas, mas não de uma forma linear. De qualquer modo, reiteramos, a conjuntura precisa ser explicitada para que as proposições pedagógicas possam travar com ela um diálogo, pois não existe educação em abstrato” (p. 85-86).*

Com isso, observa-se que tanto a LDB (9394/96), quanto os PCN's não avançam numa discussão mais profunda a respeito dessa organização alternativa do ensino fundamental, sendo as suas fundamentações e indicações insuficientes e superficiais, não contribuindo, portanto, para o avanço na concepção de ciclos e nas medidas necessárias para sua implementação.

Desse modo, para compreendermos melhor o desenvolvimento do conceito de ciclos, seus desdobramentos e seus motivadores, faz-se necessário um resgate histórico das iniciativas e experiências implantadas no país que propunham a ruptura com elementos presentes na escola seriada.

### **1.3 Trajetória**

A escola que oferece a educação básica passou por inúmeras modificações durante o

---

<sup>3</sup> Ver Quadro 1, em ANEXO.

século XX, conseguindo atender a maioria da população brasileira em idade escolar<sup>4</sup>. Porém, nota-se em seu desenvolvimento que esta não obteve êxito com relação ao seu desempenho, já que produziu ao longo dos anos um grande número de repetências. Arroyo (2000a) destaca que dentre os muitos problemas existentes em nossas escolas, um deles se tornou um pesadelo constante, o fracasso escolar. E se tornou um pesadelo porque tem impedido “... *entender que a concepção e prática de escolarização, de ensino, não têm acompanhado os avanços do direito à educação, à cultura, à formação humana de nossa infância e juventude*” (p.34).

O autor ainda define que:

*“O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação.*

*[...] É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares” (p.34).*

Freitas (2003) discute essa lógica da escola, afirmando que esta é uma construção histórica:

*“Foi constituída com uma determinada “forma” ao longo de um processo histórico que vai conformando seus tempos e o uso de seus espaços. O espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação das atividades e dos anos escolares. [...] a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seu espaço e seu tempo a mando da organização social que a cerca” (p.13-14).*

O autor destaca em sua análise que os tempos e espaços da escola seriada instituem uma lógica perversa, pois delimitam um tempo único de aprendizagem, ao qual os alunos com todas as suas diferenças (social, econômica, cultural) são submetidos, gerando diferenciação

---

<sup>4</sup> Para saber mais sobre essa expansão escolar ver Maria A. da Silva Aguiar. A autora discute em seu texto “A reforma da educação básica e as condições materiais das escolas”, na coletânea “Retrato da Escola no Brasil”, 2004, que embora tenha ocorrido aumento de vagas, a qualidade do ensino não melhorou, às vezes até piorou.

dos desempenhos. Os alunos que alcançarem um nível de desempenho satisfatório avançam, e os que não atingiram, repetem o ano ou saem da escola.

Freitas (ibid.) ainda coloca que o espaço da sala de aula é uma instituição social, no qual a sociedade hierarquizada solicita à escola que distribua o conhecimento de forma seletiva, criando alunos com níveis de conhecimento diferenciados para ocuparem posições diferenciadas na estrutura social. Desse modo, a forma em que a escola está organizada e operando não é neutra e menos ainda, equalizadora, visto que possui uma lógica seletiva, hierarquizadora e excludente.

As marcas dessa lógica escolar excludente se evidenciam quando se observam os índices de acesso, reprovação, evasão e aproveitamento dos alunos. Almeida Júnior (1957), que participou da Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória<sup>5</sup>, realizada em 1956, destaca o volume da repetência no Brasil: em 1943, 57,4% dos alunos reprovaram a 1ª série e 20,9% a 4ª série. As taxas de reprovações tornam-se ainda maiores quando se analisam apenas os índices da Região Nordeste do país. Quanto aos índices de evasão escolar, a situação não é menos alarmante; em 1954, de cada 100 alunos matriculados na 1ª série apenas 16 chegavam a se matricular na 4ª série. Uma proporção que revela o afunilamento e a seletividade do sistema escolar brasileiro.

Essa seletividade escolar gerou, a partir da segunda década do século XX, inúmeros debates e pesquisas que chamavam a atenção, principalmente para as taxas de reprovação e analfabetismo. No decorrer desse movimento, algumas propostas foram feitas para enfrentar esses problemas, uma delas foi a promoção automática, que consistia na aprovação de todos os alunos que freqüentassem as aulas durante o ano. Tal proposta foi defendida por Oscar Thompson, diretor-geral do ensino de São Paulo, em 1921, quando este recomendava a promoção em massa.

No entanto, embora a discussão sobre a seletividade escolar estivesse intensa desde os anos 20, não foram implementadas medidas que provocassem modificações substanciais nas taxas de reprovação, sendo o Brasil, o país que apresentava os mais elevados índices da América Latina, como se observa nos dados apresentados por Almeida Júnior.

De acordo com Barretto e Mitulis (1999), na década de 50 predominava a idéia de que o número de repetências da escola fundamental era um dos empecilhos ao desenvolvimento

---

<sup>5</sup> A Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória foi promovida pela UNESCO e aconteceu em Lima, no Peru; onde se discutiu um estudo feito sobre as reprovações da escola pública em quatro países da América Latina. O Brasil se encontrava entre os países estudados.

social e econômico do país. Havendo, inclusive, um pronunciamento, do presidente da república, Juscelino Kubitschek, em defesa da adoção da promoção automática:

*“A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, como das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este, é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. Sobre ser racional, a reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão escolar” (Kubitschek, 1956, apud Barretto e Mitulis, p.31).*

Neste pronunciamento do presidente, a afirmação de que a sociedade precisa tanto das aptidões mais altas como das mais modestas, confirma que a forma e o compromisso que a escola foi assumindo no decorrer do tempo, não foi de ensinar tudo a todos com qualidade. Sobre isso, Freitas (2003) diz que há uma hierarquia social e econômica fora da escola que afeta as hierarquias escolares, produzindo uma lógica que nos permite questionar a função social da escola anunciada pelos liberais de ensinar a todos com qualidade.

Segundo Barretto e Mitulis (ibid.), nos anos 50 os argumentos de âmbito social, econômico e político ganham destaque nos discursos em defesa da flexibilização do percurso escolar.

Na Conferência de Lima (1956), foi preconizada a promoção automática como uma medida para deter o crescente número de reprovações na escola básica brasileira. Foi divulgado, neste encontro, que outros países da Europa já haviam adotado a medida e alcançado sucesso.

Entretanto, Almeida Júnior (1957) rejeitou a promoção em massa como proposta isolada. O autor mostrou-se favorável a solução inglesa, que adotou a promoção por idade cronológica, mas desde que fossem criadas as condições favoráveis para sua implantação, que são: “ 1º) aumento da escolaridade primária; 2º) cumprimento efetivo da obrigação escolar; 3º) aperfeiçoamento do professor; 4º) modificação da vigente concepção de ensino primário; 5º) revisão dos programas e dos critérios de promoção” (p.11).

A discussão acerca da promoção automática se tornou uma polêmica, tirando algumas vezes o foco da questão central, a seletividade provocada pela organização e funcionamento da escola. Neste ínterim, Leite ([1959]1999) publicou um artigo, no qual discutia as conseqüências desastrosas da reprovação, tanto para o indivíduo quanto para o Estado, e

sugeria que para tornar a escola eficiente duas medidas básicas precisavam ser efetivadas. Uma era a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno, e a outra consistia na instituição da promoção automática por idade cronológica. Desse modo, as classes deveriam ser organizadas por idades e o professor deveria atuar de modo diferente nos grupos heterogêneos. Contudo, Leite também destacava algumas condições necessárias para a implementação de tais medidas, eram elas: a criação de critérios objetivos, que fossem capazes de estimular o aperfeiçoamento dos trabalhos didáticos; a modificação dos métodos de ensino, substituindo a preleção pela organização e orientação de tarefas para os grupos no interior de cada classe; e ampla discussão com os professores sobre os programas.

Ambos os autores, Almeida Júnior (1957) e Leite (1959), advertiam que antes de implementar a promoção automática, fazia-se necessário criar as condições necessárias para sua real efetivação e sucesso. Almeida Júnior recomendava:

*“... aproveitemos a lição alheia; não, porém, tão-só a da sua página final, a da promoção automática, de todas a menos importante, e que, em si, não constitui a solução do problema da nossa escola primária na fase em que esta se acha. Criemos primeiro no aparelho educacional paulista, e o mais rapidamente possível, as condições de eficiência que outros países produziram à custa de meio século de esforços e sacrifícios. Isto feito, a promoção automática se imporá, como coroamento da excelência da escola e sintoma da maturidade do povo que mantém a instituição” (p.14).*

A década de 50 foi assim, marcada por amplas discussões a respeito da validade da promoção automática, sobretudo os anos finais. Tanto estudiosos e pesquisadores quanto dirigentes reconheceram que a retenção escolar não trazia benefícios, pois além dos prejuízos econômicos, provocava sérias conseqüências negativas para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo do aluno e não favorecia a aprendizagem.

Barretto e Mitrulis (1999) indicam o Estado do Rio Grande do Sul como o primeiro Estado a introduzir, em 1958, uma modalidade de progressão continuada<sup>6</sup>. Porém, a medida não se estendeu a todo ensino fundamental, restringindo-se as classes de recuperação que

---

<sup>6</sup> Regiane Helena Bertagna diferencia, em sua tese “Progressão continuada: limites e possibilidades” defendida em 2003 na UNICAMP, os termos ‘progressão continuada’ e ‘promoção automática’: “A denominação progressão continuada foi adotada, [...] porque extrapola a compreensão de aprovação automática no sentido apenas de uma implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender. Então, sempre ocorrerá progresso de aprendizagem mesmo que em níveis diferentes. [...] a escola, portanto, deve garantir a aprendizagem do aluno” (p.81). A autora coloca que ambas as denominações, estão geralmente atreladas a uma organização escolar por ciclos, blocos ou níveis.

foram criadas para atender os alunos com dificuldades e defasagem na idade/série, que ao serem recuperados eram inseridos nas séries de origem.

Em São Paulo, as autoras destacam que a promoção automática foi recebida com cautela, sendo associada constantemente a outras providências. Durante os anos 60, iniciou-se uma série de mudanças no sistema escolar de modo a propiciar as condições favoráveis para a sua adoção. Dentre as medidas tomadas destacam-se: rompimento da vinculação entre os índices de aprovação de alunos e a progressão na carreira do magistério; substituição dos exames finais por avaliações periódicas; divulgação de novos métodos de ensino; e remodelagem dos serviços de inspeção para orientação pedagógica.

No entanto, tais mudanças não alteraram substancialmente o sistema de ensino, sobretudo no que se refere à avaliação e à promoção dos alunos. Além disso, os programas escolares não foram alterados, pois o debate girava em torno somente dos métodos de ensino, não contribuindo para a redefinição de uma educação menos seletiva e mais democrática.

No final da década de 60, três estados brasileiros flexibilizaram a organização de seus currículos, são eles: Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina.

Em 1968, Pernambuco rompeu com a tradicional seriação e adotou a organização por níveis, pois entendia que esta respondia de forma mais eficaz às necessidades e características dos educandos. Neste mesmo ano, São Paulo reorganizou a escola primária<sup>7</sup> em dois ciclos, o primeiro correspondia às 1ª e 2ª séries, e o segundo às 3ª e 4ª séries. Ao final de cada ciclo os alunos eram submetidos a uma avaliação e promovidos, caso alcançassem os pré-requisitos mínimos, ou reprovados, e encaminhados para frequentar classes especiais de aceleração. Arelada à reorganização proposta, havia um compromisso político com democratização do ensino. Contudo, a mudança não foi bem aceita pela sociedade em geral e pelos professores, sendo extinta rapidamente.

Ao contrário do que ocorreu em São Paulo, a experiência de Santa Catarina foi mais duradoura e abrangente, englobando oito anos de escolaridade obrigatória. Em 1970, foi implantado em todas as escolas da rede estadual o sistema de avanços progressivos, sendo abolida a reprovação no decorrer das quatro primeiras e quatro últimas séries. Os alunos que ao final da 4ª ou 8ª série, apresentassem rendimento abaixo do mínimo estabelecido eram colocados em classes de recuperação, e a escola deveria promover um ensino adequado ao nível e capacidade dos mesmos. No entanto, o sistema de avanços progressivos foi duramente

---

<sup>7</sup> A segmentação da escola em primária e ginásial foi abolida pela Lei nº5692/71, ao instituir a escola única de 8 anos. Atualmente, a escola primária equivale às quatro séries iniciais do ensino fundamental.

criticado, sobretudo por não conseguir resolver o estreitamento das matrículas após os quatro anos iniciais de escolaridade, sendo extinto no início da década de 80.

Embora as justificativas e motivações que impulsionaram a implementação das propostas fossem diversas, estas não lograram êxitos em seu desenvolvimento.

Nos anos 80, os estudos sobre o fracasso escolar se intensificaram, focalizando os mecanismos internos à escola que contribuíam para a sua produção. Paralelo a isso, governos de oposição adotaram medidas de reestruturação das escolas, visando a sua democratização.

No interior desse movimento, desenvolveu-se na década de 80 várias iniciativas estaduais de implantação do Ciclo Básico, que consistia no agrupamento, de forma contínua, das duas séries iniciais do ensino fundamental, com a finalidade de prolongar o período de alfabetização, diminuir a diferenciação dos desempenhos dos alunos, e conseqüentemente o fracasso escolar. As justificativas para a proposta encontravam respaldo em aspectos políticos e educacionais, já que estes questionavam a segmentação curricular, a avaliação com fins de promoção ou retenção, e defendiam um atendimento mais adequado às diversas clientela. Contudo, o Ciclo Básico, no Estado de São Paulo, serviu para intensificar e fundamentar o remanejamento de alunos, reforçando a idéia de classes homogêneas e a separação entre os alunos considerados fracos e os alunos fortes. Nos demais Estados, verificou-se o fenômeno do “adiantamento da reprovação”, uma vez que concentraram no final do Ciclo Básico as reprovações das 1ª e 2ª séries.

Embora o Ciclo Básico tenha representado um passo para o avanço na democratização do ensino, a proposta não obteve o êxito esperado, principalmente por causa da descontinuidade na implementação da proposta e da ausência das condições necessárias para sua efetivação.

Iniciativas mais amplas, abrangendo todo o ensino fundamental, foram propostas nos anos 90. No início desta década, temos no município do Rio de Janeiro o bloco único, que incorporou as crianças de 6 anos à escolaridade obrigatória, ampliando o ensino fundamental para nove anos. O bloco único foi dividido em dois segmentos, o primeiro composto por cinco anos e o segundo por quatro anos, sendo permitida a retenção apenas ao final destes, caso os objetivos essenciais não fossem atingidos. Outras estratégias utilizadas na organização por bloco único para garantir que os alunos alcançassem os objetivos mínimos consistiam em orientações do trabalho docente por meio de capacitações, instituição do reforço paralelo e da recuperação de férias.

Outras iniciativas de organização do ensino em ciclos, que tiveram repercussão nacional, nos anos 90 foram implementadas pelas redes municipais de São Paulo, Belo

Horizonte e Porto Alegre. Apesar de possuírem em suas propostas particularidades que as diferenciam, possuem características comuns, sobretudo porque têm o propósito de oferecer uma educação democrática, que possibilita o direito à cultura e à formação cidadã. Barretto e Sousa (2004) listam alguns aspectos semelhantes entre essas propostas: adoção de uma postura radical em relação às estruturas e cultura escolar excludentes; empenho na superação da seriação e da seletividade escolar; ênfase no trabalho coletivo, com envolvimento de toda a comunidade escolar; e, estabelecimento de uma relação mais próxima e articulada entre as vivências sócio-culturais dos alunos e o conhecimento sistematizado, numa perspectiva interdisciplinar.

Para garantir a qualidade do ensino e romper com a concepção de conhecimento estanque, linear e fragmentado, as três redes municipais passaram por um processo de reorientação curricular. Além disso, buscaram garantir espaço para o trabalho coletivo e para a formação continuada dos professores, contribuindo para a construção de uma nova identidade do profissional da escola.

Atualmente a proposta inicial de ciclos do município de São Paulo possui outra reconfiguração, em decorrência das diferenças ideológicas dos gestores seguintes, passando a adotar o mesmo arranjo das escolas mantidas pelo Estado de São Paulo. No entanto, sem garantir as condições de trabalho necessárias para sustentar a reorganização do ensino. Desse modo, os ciclos no município desviaram-se de seus propósitos originais, funcionando agora apenas para impedir a reprovação, não rompendo com a lógica da escola seriada.

Ao contrário do que ocorreu no município de São Paulo, a Escola Plural de Belo Horizonte, divulgada inclusive pelo Ministério da Educação, manteve suas características principais desde que foi implantada, demonstrando um grande esforço em construir uma escola democrática, apesar das controvérsias existentes.

Contudo, não é objetivo deste trabalho analisar as reformas implementadas por estas redes de ensino, mas sim evidenciar que a organização escolar em ciclos, a ruptura com a escola seriada, e o desenvolvimento de um currículo democrático estão ainda sendo construídos no país.

Essa construção, como demonstrado nessa breve trajetória, foi motivada por diferentes interesses e concepções, cada qual representando as preocupações de seu momento histórico. Assim, nas décadas de 50 e 60 a flexibilização do percurso escolar era proclamada para diminuir os índices negativos gerados pelo fracasso escolar, que traziam conseqüências negativas para o âmbito social, político e econômico. Nos anos 80, a motivação principal estava relacionada ao desejo de redemocratização do país. Já nos anos 90, a reorganização

escolar foi empreendida por diferentes sistemas de ensino, uns motivados pelo desejo de garantir e assegurar o direito à educação e à cultura, e outros por uma racionalização econômica, visando a diminuição de gastos.

Assim como a organização escolar em ciclos está em vias de construção, o currículo também está, pois de acordo com Bernstein, 1971, citado por Forquim, 1996 “... *o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados a serem ensinados reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira como se encontra aí assegurado o controle dos comportamentos dos indivíduos*” (p.190).

A questão curricular assume, portanto, um papel importante sendo entendida de forma mais ampla nas escolas organizadas em ciclos. Um currículo realmente democrático está além de uma série de conteúdos e disciplinas fragmentadas, seqüenciais e estanques, devendo estar articulado com os objetivos da escola. Desse modo, o currículo<sup>8</sup>, entendido enquanto um conjunto de atividades organizadas, coloca em discussão o lugar social da escola e merece ser melhor aprofundado, dado a sua importância para a efetivação de uma escola mais democrática.

#### **1.4 Currículo e avaliação**

As redes organizadas em ciclos têm se esforçado para elaborar um novo currículo, orientado por outra concepção de conhecimento, oposto a concepção vigente que tem um caráter linear e de acumulação de conteúdos; este tem servido à escola seriada para justificar a repetência, pois o aluno somente pode passar para a série seguinte quando tiver dominado os conteúdos trabalhados tidos como pré-requisitos.

No entanto, com base em pesquisas feitas, sabe-se que a aprendizagem não ocorre de forma linear, por acumulações sucessivas, mas sim de forma espiralada. Contrariando assim, a lógica transmissiva com caráter de precedência da escola seriada, e propondo uma lógica cíclica, com diferenciação de ritmos e tempos (Perrenoud, 1993; Oliveira, 1998; Abramowicz, 1999).

Nesse sentido, Sousa (2000) aponta que os ciclos introduziram uma mudança na concepção de conhecimento, já que com a instituição da progressão continuada a avaliação não tem mais a finalidade única de aprovar ou reprovar. De acordo com a autora, o ciclo:

---

<sup>8</sup> Para um maior aprofundamento do termo ‘currículo’, ver Jean-Claude Forquim, 1996.

*“... supõe tratar o conhecimento como processo, e, portanto, como uma vivência que não se coaduna com a idéia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno é situado como sujeito da ação, que está sendo formado continuamente, ou melhor, se formando, construindo significados a partir de relações dos homens com o mundo e entre si. A natureza dinâmica, relativa e plural do conhecimento ganha centralidade, opondo-se a noção de conhecimento como algo estático, que se traduz em um rol de conteúdos e habilidades a serem dominados pelos alunos, em um dado tempo, de modo cumulativo, desconsiderando-se as diferenças individuais e sócio-culturais dos alunos, o que tem resultado, historicamente, em nosso sistema de ensino, na exclusão e seletividade de parcela significativa dos que nele ingressam” (p.34).*

Desse modo, o processo de escolarização pretendido nos ciclos envolve repensar a escola, questionando toda a sua organização atual, em que se apresenta dividida em séries e baseada em princípios linearizantes de currículo, gerando o afunilamento das matrículas. Torna-se assim, necessário rever a finalidade da própria escola, pois se sabe que nem todos conseguem dominar as mesmas informações em um tempo pré-estabelecido.

Freitas (2003) coloca que essa constatação de que um tempo único gera desempenhos diferenciados foi feita pelos liberais há mais de 40 anos, levando-os a propor a progressão continuada, que consiste teoricamente em permitir que cada aluno avance de acordo com seu ritmo tendo para isso um tempo maior, bem como ajuda e material apropriado para aprender. Com isso, estabelecem que os recursos pedagógicos devem compensar os efeitos das diferenças socioeconômicas, sendo a escola um espaço de compensação dessas desigualdades, devendo ensinar tudo a todos, independente da condição social. Entretanto, a escola não foi pensada com esse propósito, e seguir esta lógica significa desistir de hierarquizar e excluir.

Os liberais, conscientes da relação entre sociedade e escola, propõem a progressão continuada para postergar sua dominação, pois sabem que a escola não ensina apenas conteúdos, mas também relações de subordinação, competição e hierarquia<sup>9</sup>. Com isso, cria-se no interior da escola, trilhas de aprendizagem diferenciadas, que conduzem os alunos a diferentes “pontos de terminalidade”, sendo estes marcados pelo “capital cultural”<sup>10</sup> que

---

<sup>9</sup> O sociólogo francês Jean-Claude Forquin (1996) discute esta questão ao fazer referência ao termo ‘currículo oculto’, entendido como: “*ele pode designar, [...] ‘o conteúdo latente’ do ensino ou da socialização escolar, o conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas [...], em contraste com aquilo que se adquire através de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais*” (p.188).

<sup>10</sup> Termo criado por Pierre Bourdieu e discutido no texto “Os excluídos do interior”, In: BOURDIEU, P. et al. A miséria do mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

trazem consigo.

A lógica escolar, historicamente construída com propósitos de dominação, dificulta a implantação dos ciclos e da progressão continuada e a alteração das regras da escola. A avaliação, da forma como vem sendo realizada na maioria das escolas, tem servido como o principal pilar de sustentação dessa lógica do trabalho escolar, ocupando um papel central nas relações estabelecidas na escola e entre os atores da comunidade escolar.

Desse modo, para a constituição de uma escola democrática e inclusiva tornam-se necessárias modificações nas relações que se estabelecem no interior da mesma e uma re-significação da avaliação. Para isso, faz-se necessário entender os mecanismos da avaliação que legitimam o fracasso e a exclusão.

A avaliação vivenciada hoje de forma autoritária tem a finalidade de classificar e selecionar os alunos considerados aptos para prosseguirem na escolarização, e tal função tem constituído-se o foco do próprio processo ensino-aprendizagem, uma vez que se ensina e estuda com o único objetivo de promoção ao final do ano. Abramowicz (1999) caracteriza esta prática de avaliação como “*quantitativista, classificatória, produtivista, discriminadora, que contribui decisivamente para a exclusão escolar e social...*” (p.156).

Camargo (1999) retrata esta prática de avaliação indicando-a como opressora e negadora da função da escola, que é fazer o aluno aprender. Para ela, este tipo de avaliação está baseado em princípios homogeneizadores, já que se espera que os alunos apresentem os mesmos resultados num mesmo espaço de tempo. Desse modo, a avaliação escolar impõe um padrão, o qual os alunos são reportados e comparados, por meio da atribuição de notas aos testes e provas aplicados.

Com relação a esta avaliação, Freitas (2003) afirma que sua lógica é produto da escola que temos, uma escola separada da vida, da prática social, o que impõe a necessidade de uma avaliação artificial já que não pode mais ser vivenciada. Tal artificialização focalizou o objetivo da aprendizagem na nota, pois hoje não se estuda para intervir na realidade, mas sim para mostrar ao professor que aprendeu determinado conteúdo ou que fingiu ter aprendido, pois como diz Perrenoud (1993), a profissão de aluno envolve várias artimanhas para enganar e conseguir notas suficientes para garantir a aprovação.

Freitas (2003) discute mais densamente os procedimentos envolvidos no processo avaliativo escolar que contribuem para hierarquizar, controlar e valorizar a competição e submissão. O autor sugere que existem três componentes no fenômeno da avaliação. O primeiro deles é o instrucional, no qual se avaliam os conhecimentos e habilidades adquiridos após a exposição ao ensino, por meio de provas, trabalhos, entre outros. O segundo

componente, refere-se a avaliação do comportamento, que se constitui em um forte instrumento de controle e imposição de obediência as regras estabelecidas pelo professor. Por fim, o terceiro aspecto constitutivo é a avaliação de valores e atitudes, que diz respeito a expor os alunos a comentários críticos em relação a seus valores e atitudes.

Segundo o autor, é na dimensão da avaliação de comportamento e de valores que a lógica da submissão se manifesta, e que juntamente com a avaliação instrucional, contribuem para que as relações de dominação e submissão à ordem e ao professor ocorram. Cabe ressaltar ainda, que o processo avaliativo ocorre em dois planos: o formal e o informal. No plano formal temos os procedimentos materiais que levam a uma nota, e, no informal temos os procedimentos não palpáveis, onde se situam os “juízos de valores”. Este último, construído nas relações estabelecidas no cotidiano geram imagens e auto-imagens, que acabam regulando a relação entre o professor e o aluno, e os investimentos que serão feitos em cada um deles.

Freitas (2003) adverte que “... *quando a avaliação formal entra em cena, a avaliação informal já atuou no plano da aprendizagem, de maneira que aquela tende apenas a confirmar os resultados desta*” (p.45). Assim, mesmo não havendo a avaliação formal com fins de retenção e aprovação, como nas propostas de ciclos e progressão continuada, tem-se a avaliação informal, que atua muitas vezes de modo inconsciente, gerando a exclusão, que se manifesta nessas propostas pela diferenciação de trilhas de progressão. Desse modo, embora os ciclos e a progressão continuada representem uma resistência à lógica escolar tradicional, faz-se necessário desvelar essas lógicas e mecanismos para enfrentá-las com êxito.

Assim, para sintetizar, está presente na prática escolar uma avaliação que se confunde com procedimentos de atribuição de notas e de medidas de resultados, caracterizando-se como instrumento de controle que trabalha, juntamente com a escola, tendo em vista a adequação e a submissão aos padrões definidos, independente do grupo social de origem. Segundo Souza (2000), o projeto de escola que está por trás dessas práticas não é o de garantir uma escola de qualidade para todos, mas sim “... *o de reprodução cultural e econômica das relações de classe de nossa sociedade*” (p.35).

No entanto, limitar a avaliação a uma mera verificação da aprendizagem, implica num reducionismo dos objetivos da própria educação escolar, que deve almejar mais do que a transposição de conteúdos.

De acordo com Paro (2001), é necessário avaliar ao longo do processo de ensino, e não apenas após uma etapa, pois a avaliação faz parte da realização humana, é inerente a vida humana. Assim, ele critica a escola atual, fazendo a seguinte comparação:

*“... em qualquer processo produtivo do sistema econômico seria considerado um total absurdo esperar-se um período tão longo para proceder-se à verificação dos resultados e tomar decisões quanto aos êxitos, perdas e correção de rumo. Na escola pública brasileira, todavia, esta continua sendo a regra” (p.41).*

Com isso, o autor defende que o propósito da avaliação é de fornecer informações sobre o desenvolvimento dos alunos, tendo, portanto, um caráter diagnóstico, e permitindo a correção do processo tendo em vista os objetivos do ensino. Portanto, a avaliação deve significar *“o cuidado com a qualidade do ensino”*.

Corroborando com esta percepção, Prado de Souza (1999) discute que a avaliação do aluno deve ter como objetivo o aperfeiçoamento do ensino ministrado, identificando as necessidades e prioridades, bem como situar os envolvidos no percurso sobre o seu desenvolvimento. Nesse sentido, por possibilitar um diagnóstico e acompanhamento, uma reflexão por parte do professor acerca do ensino oferecido e a reelaboração de estratégias, tem-se uma avaliação formadora, que possibilita, entre outras coisas, a análise do projeto educacional da escola. Assim, a autora afirma que:

*“... desenvolver uma avaliação formadora significa realizar um processo não fragmentado, não punitivo e orientado por princípios éticos. Comprometida com a transformação social, essa prática educativa reconhece o papel da educação nessa transformação, prioriza a análise do pensamento crítico do aluno e focaliza sua capacidade de solucionar problemas reais” (p.149).*

A avaliação formativa, comprometida com a transformação social, não se coaduna com um ensino homogeneizador e expositivo, com tempos e programas escolares rígidos. Ao contrário, exige uma articulação com a diferenciação do ensino, que resulte em intervenções individualizadas.

Dessa forma, desenvolver uma avaliação formativa, re-significar a avaliação, impõe decisões políticas, que envolve responder a questões como *“para que avaliar?”*, *“desejo realmente a democratização do ensino?”*. Enfim, como diz Perrenoud (1993), *“... mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola” (p.173)*. Está, então, posto o desafio tanto para professores quanto para os sistemas de ensino, já que segundo o autor *“... mudar a avaliação é fácil de dizer. As mudanças não têm todas o mesmo valor” (ibid.)*. Assim,

mudanças pontuais, que apenas reconfiguram as práticas avaliativas, mas não alteram suas finalidades, não afetam a estrutura e a lógica escolar classificatória e seletiva.

É por isto, que a avaliação passa a ser central nas propostas de ciclos, contribuindo para a redefinição da escola, abrangendo os usos do espaço e tempo, a organização do conhecimento e do currículo. Contudo, se não houver estas modificações mais amplas nas escolas organizadas por ciclos, estes acabam servindo apenas para justificar a retirada da retenção, não firmando o compromisso com a aprendizagem de todos (Freitas et al. 2003).

Desse modo, a despeito do potencial dos ciclos em repensar a escola em bases distintas da atual, sua viabilidade e as estratégias necessárias para alcançar o êxito colocam em debate o papel das políticas públicas na reconstrução da escola pública.

### **1.5 Políticas Públicas**

As escolhas e medidas implementadas na área educacional pelas políticas públicas são orientadas por concepções de educação e de sociedade. Nenhuma escolha é ingênua, todas possuem propósitos definidos por estas visões. Assim, o sucesso dos ciclos, enquanto proposta que representa alterações radicais na organização escolar, vai depender das concepções que estão na base destes.

Freitas (2002b) elaborou um quadro bastante elucidativo sobre as visões contraditórias de educação, ciclos e avaliação presentes nos projetos empreendidos pela concepção neoliberal e pela proposta transformadora. Com base nas informações deste quadro, destacaremos as seguir algumas dimensões que possibilitarão uma maior compreensão sobre as políticas em que estão inseridos os ciclos em curso no país.

Na concepção neoliberal o espaço e a finalidade da escola é a instrução, no qual a avaliação assume um papel de controle para pôr em prática verticalmente as políticas. Essas são as bases dos ciclos de progressão continuada, implementados, por exemplo, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O projeto que está por trás dessa concepção é imediatista, já que visa a obtenção de resultados positivos para melhorar as estatísticas e o cumprimento de acordos com agências internacionais de financiamento. Um projeto, destinado a otimizar a escola e sua lógica atual, para responder às necessidades impostas pela reestruturação produtiva capitalista.

Assim, para atender esses propósitos, apóia-se em um currículo fragmentado, que aparentemente propõe uma articulação artificial entre as séries e os conteúdos, sendo estes últimos, predominantemente, de caráter cognitivo-verbal.

As relações de poder estabelecidas no interior do espaço escolar não são alteradas, são inclusive aprofundadas, contribuindo para a alienação, subordinação e individualismo, tanto do professor quanto dos alunos.

Nos ciclos de progressão continuada persiste a exclusão do sistema escolar, porém agora de forma mais sutil. Antes, no sistema seriado, a repetência, evasão e distorção idade/série oneravam o Estado, gerando custos sociais, políticos e econômicos, pois exigiam mais investimento deste. Para conter estes gastos, a política neoliberal criou uma forma de dissimulação desses atos de exclusão, permitindo que esta opere disfarçadamente no interior da escola, por colocar a culpa do fracasso no próprio aluno, responsabilizando-o por sua bagagem cultural, suas opções e esforço pessoal. Criando, com isso, trilhas de progressão diferenciadas, de acordo com o capital cultural de cada um. Diante disso, Freitas (2002a) afirma que:

*“Quanto mais se falou em inclusão mais se legitimou a exclusão social prévia à escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão entre ciclos, “opções” por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e das possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de cada classe na sociedade” (p.9).*

Temos, portanto, sob o discurso neoliberal da democratização do ensino, um sistema excludente, seletivo e hierárquico, que permite a inclusão física do aluno, mas sem garantias efetivas de aprendizagem, disciplinando-o e inculcando-lhe valores dominantes. Mesmo que não aprenda os conteúdos, aprenderá as relações que perpetuam o domínio de uns sobre os outros.

Quanto à avaliação, enfatiza-se a verificação de habilidades e competências relacionadas aos conteúdos instrutivos e há a introdução da avaliação externa do aluno e do professor como forma de controle da qualidade, tendo em conta padrões pré-definidos, independente das condições físicas e materiais das escolas.

Além disso, na progressão continuada, retira-se a aprovação do campo profissional do professor, gerando desresponsabilização deste e da escola pelo processo de ensino. Com a perda da autoria do processo avaliativo, os professores acabam perdendo o controle sobre o próprio processo de trabalho, não se responsabilizando mais pela aprendizagem dos alunos,

responsabilidade esta que é transferida para o próprio aluno, tal como ocorre em outras políticas públicas neoliberais.

Neste modelo cabe ao professor oferecer oportunidades de aprendizagens para os alunos, para que estes possam se desenvolver segundo seus próprios esforços, num processo de “aprender a aprender”. Porém, sabe-se que a clientela escolar não é homogênea, ao entrar na escola as crianças trazem consigo uma bagagem cultural diferenciada, decorrente das interações e oportunidades tidas, sendo a camada popular muito desprivilegiada neste sentido. No entanto, a escola encara este capital cultural com sendo obtido pelo esforço pessoal de cada um, legitimando as diferenças sociais existentes do lado de fora dos muros escolares (Freitas, 2002a).

Enfim, segundo Freitas (2003) para as políticas públicas neoliberais os ciclos de progressão continuada representam uma maneira de conter os gastos gerados pela repetência e a evasão ao Estado. A motivação para a implementação de tais medidas, portanto, não é a formação de todos os indivíduos, mas sim a economia que vai proporcionar, bem como a diminuição que esta produzirá nas tensões causadas pelo agravamento das desigualdades sociais e condições de trabalho do sistema capitalista. A partir do momento em que o Estado inclui mais crianças na escola, respondendo positivamente as pressões das camadas populares, transfere para a vida a exclusão, pois nem todos terão condições de corresponder às exigências impostas por esta, se eximindo assim, de qualquer responsabilidade e postergando a dominação da camada dominante e dos processos de acumulação de capital.

Diante desse cenário, conclui-se que nada mudou. A lógica escolar não foi alterada, sua função de excluir e subordinar continua intacta, apesar de não estar evidente.

Contudo, em contrapartida a essa política neoliberal, temos as propostas transformadoras e progressistas, nas quais os ciclos de formação são representantes. Nessa concepção o espaço escolar é entendido como um espaço de formação e instrução, e a avaliação passa a ter um papel de crescimento e melhoria a partir de um movimento interno da escola.

As políticas públicas são formadas e articuladas aos movimentos sociais que almejam a emancipação do homem, possuindo um projeto de transformação das bases das relações estabelecidas na escola e na sociedade. Nesta proposta, os ciclos se tornam mecanismos de resistência, sobretudo por elevar a conscientização de todos os atores envolvidos no processo educativo sobre a função da escola, que tem origem histórico-social.

Busca-se uma aprendizagem significativa para os alunos, por introduzir uma unidade curricular baseada em aspectos da vida e da atualidade, respeitando as experiências das

diferentes faixas etárias, e possibilitando um desenvolvimento multilateral e uma formação que vai muito além da cognitiva.

Além disso, estimula-se a cooperação, o trabalho coletivo e favorece a auto-organização dos alunos, criando relações mais horizontais na escola.

Assim, encontra-se por trás dessas práticas, uma concepção de educação como direito de todos, sendo obrigação do Estado oferecê-la à população. Para isso, enfatiza-se a avaliação formativa, processual, que permite ao professor redirecionar o trabalho quando necessário, sendo o coletivo de professores responsáveis pela condução do processo educativo. A avaliação do sistema é feita através de momentos de discussões coletivas e por meio de auto-avaliações na própria escola, servindo para motivar mudanças e alimentar políticas públicas condizentes com a realidade da instituição, sem a intenção de controlar, classificar ou punir. Diferentemente da concepção neoliberal, que baseada em uma lógica de qualidade do campo empresarial, avalia as escolas de forma comparativa, provocando a competição entre elas para promover a qualidade e conseqüentemente a redução de gastos.

Vale ressaltar, que no processo de implementação dos ciclos, torna-se imprescindível a participação e o envolvimento dos pais e professores, pois uma mudança de tal porte requer a mobilização de todos os sujeitos envolvidos, principalmente daqueles que estão no cotidiano escolar. Gatti denuncia os efeitos de uma política imposta de cima para baixo, sem o real conhecimento do funcionamento das escolas e o envolvimento dos atores:

*“Nós temos boas idéias, lançamos as idéias, mas não adianta, porque nós vamos bater nas condições do real, nas condições do próprio professor com sua formação, nas condições concretas que ele tem de trabalho e de remuneração, nas condições da própria estrutura da escola, da cultura de comunidades diversas, nas quais tudo isso vai acontecer. Então essas grandes idéias, que vêm da intelectualidade – os ciclos se originam dos novos estudos que estavam mostrando problemas da reprovação escolar perversa e, então, vamos pôr o ciclo para ver se melhora isso-, eu fico hoje me perguntando até que ponto estas grandes idéias que a gente gera na academia não deveriam ter um filtro antes de serem implementadas como política. Fazer um outro caminho, que é o caminho dos que estão lá trabalhando, estão fazendo a escola...”*  
(Freitas et al.2003:110).

Com isso, não estamos dizendo que o ciclo seja uma idéia fadada ao fracasso, mas sim que seu sucesso dependerá do grau de envolvimento e comprometimento dos que fazem a escola, dos que de fato produzem as mudanças na prática. Assim, torna-se necessário discutir

com pais e professores a dimensão formativa da educação dos ciclos, envolvê-los antes na formulação e na adequação da proposta. Contudo, se este movimento, não for realizado, o ciclo corre o risco de ser rejeitado pelos professores, afetando o processo ensino-aprendizagem, e de não corresponder às expectativas dos pais.

Para que a implantação dos ciclos não se configure apenas como uma “solução técnico-pedagógica para a repetência”, mas esteja pautada pelo compromisso com a aprendizagem de todos os alunos e com a avaliação formativa é necessário que sejam garantidas condições para sua efetivação, tais como: maior tempo de permanência dos alunos na escola; menor número de alunos nas salas de aula; acompanhamento dos alunos com dificuldades; valorização dos profissionais; formação continuada de professores; e avaliação permanente nas escolas para mobilizar os profissionais a produzir as mudanças necessárias (Mainardes, 2001).

Além disso, Souza e Alavarse (2003) acrescentam que para o projeto dos ciclos ser bem sucedido é necessário, entre outras coisas: promover um trabalho junto com os profissionais da escola, pais e alunos, visando a re-significação da avaliação; planejar um currículo flexível, com conteúdos e atividades que atendam as especificidades dos alunos; ter uma infra-estrutura física apropriada; e promover o trabalho coletivo visando a articulação entre o planejamento e as atividades escolares.

Assim, a organização da escola em ciclos é uma medida complexa que exige comprometimento dos gestores, maior investimento em educação e acompanhamento adequado da mesma. Quanto à escola, exige-se a responsabilização e o acompanhamento do processo de ensino, a fim de realizar as intervenções necessárias para apropriação da aprendizagem pelos alunos.

Entretanto, Souza (Freitas et al.2003) expressa num debate sobre avaliação nos ciclos, que a dificuldade posta hoje é que se fala em ciclos quando na realidade a escola continua a mesma, sendo pautada pelo ano letivo, com notas, conteúdos lineares, enfim, a mesma organização. A dificuldade para a efetivação da proposta de ciclos está na própria lógica e função social da escola, que lhe foi atribuída historicamente pela sociedade. Assim, tem-se percebido a implantação de projetos de ciclos que mudam apenas a aparência, não afetando as relações estabelecidas no interior da escola, nem introduzindo modificações em suas bases, o que não gera mudanças amplas e profundas, mas uma “maquiagem” para a escola “parecer” mais democrática e inclusiva.

Nesse sentido, é preciso conhecer as bases que estão por trás da estrutura da escola, sua relação com a sociedade, bem como a concepção de educação e projeto histórico que

estão na base dos ciclos. Estes últimos, se pautados por uma concepção transformadora, se tornam mecanismos de resistência à escola que temos hoje, principalmente por estarem ligados aos movimentos sociais que lutam pela emancipação do homem e democratização real da escola, sem trilhas diferenciadas definidas pela origem social.

## **2. PROPOSTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Baseada nas concepções que orientam as políticas públicas apresentadas no capítulo anterior, faremos neste segundo capítulo, uma apresentação analítica da proposta de ciclos da Secretaria de Educação do Município de Americana. Para isto será analisado um documento legal – o Regimento das Escolas Municipais do Ensino Fundamental: Decreto nº 5312 de 20/08/1991, e um oficial – Currículo: Proposta de Reforma e Reestruturação do Ensino Fundamental. Porém, antes de iniciarmos propriamente com os documentos, faz-se necessário uma breve contextualização sócio-econômica da cidade, para situar em que contexto está se desenvolvendo a proposta de ciclos.

### **2.1 Caracterização sócio-econômica do município**

O município de Americana está localizado no interior do Estado de São Paulo, integrando a Região Metropolitana de Campinas. É uma cidade recente, com 128 anos, que se destacou no estado por desencadear um processo de desenvolvimento muito intenso. Em 1957, recebeu o diploma de honra por ser o Município de Maior Progresso do Brasil, e na década de 70, foi considerado o maior Parque Industrial do Estado de São Paulo (Stock, 2004).

A maior parte das empresas existentes pertence ao setor têxtil, embora a década de 90 não tenha favorecido o ramo, levando várias empresas ao encerramento das atividades. Atualmente este setor detém 60% da economia.

Em virtude do desenvolvimento acelerado, Americana atraiu muitas pessoas de outras cidades, que a procuravam em busca de emprego e melhores condições de vida, tendo um crescimento populacional acima da média estadual.

Segundo dados do IBGE (2000) Americana possui uma área territorial de 133,61 Km<sup>2</sup>, tem 182.593 habitantes e 52.504 domicílios permanentes, dos quais 93,74% possuem rede de esgoto, 97,62% contam com abastecimento de água e 99,59% tem o lixo coletado. Tais dados conferem à cidade o melhor índice de qualidade de vida e o menor de pobreza da região. Com relação à economia está posicionada na 26ª colocação do ranking das melhores cidades para investimentos e no 58º lugar para se desenvolver carreiras. Contudo, atualmente os maiores problemas de Americana estão sendo a falta de emprego formal e a desigualdade social (Stock, 2004).

Americana possui 155.346 habitantes com 10 anos ou mais de idade, sendo 149.084 destes alfabetizados, o que corresponde a uma taxa percentual de alfabetização de 96%.

Com relação à educação, o município possui cinquenta e cinco (55) estabelecimentos de ensino fundamental, do qual apenas nove (9) escolas pertencem à rede municipal, que é responsável por 5.023 matrículas. A participação do município neste nível de ensino ainda é bem pequena, já que é inferior a rede estadual (32 escolas) e a rede particular (14 escolas).

No entanto, no que se refere ao ensino infantil, pode-se dizer que a extensão do atendimento da rede municipal é ampla. Com trinta e quatro (34) instituições e 5.203 matrículas, Americana detém 81,33% do total de matrículas efetuadas neste nível, o restante (1.194 matrículas) concentra-se na rede particular.

## **2.2 A rede municipal de educação**

Americana iniciou seu projeto e ação na área educacional pelo atendimento à criança pequena, com a criação dos Parques Infantis, em 1958. Para atender a Lei 5692/71, criaram-se as EMEIS – Escola Municipal de Educação Infantil, promulgada pelo decreto nº1109 de 14/08/1978.

O projeto educacional municipal para o ensino fundamental começou em 1991, quando foi implantado o CIEP – Centro Integrado de Educação Pública (escola de período integral), nos mesmos moldes dos CIEPs do Estado do Rio de Janeiro, pela administração do prefeito Waldemar Tebaldi que pertencia ao mesmo partido do governador Leonel Brizola.

Em 1991 foram inauguradas duas unidades de CIEPs, que seguindo as concepções originais, estavam voltadas para o atendimento das comunidades mais carentes. Assim, foram instalados nos bairros Antônio Zanaga e São Jerônimo, por serem periféricos e terem alta densidade demográfica.

Os CIEPs de Americana herdaram também a proposta pedagógica e os eixos norteadores, diferenciando-se apenas no direcionamento da proposta, já que davam ênfase a área de estudos sociais, enquanto que no Rio de Janeiro enfatizavam a área da linguagem. No que diz respeito aos eixos, mantiveram os mesmos: 1) vontade política: igualdade de oportunidades e condições de aprendizagem para todos os alunos; 2) gestão e decisão na (pela) escola: democratização das relações de poder e hierarquia, com criação de uma direção colegiada; 3) cultura: valorização do conhecimento das camadas populares, sem desconsiderar os conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade; 4) essencialização dos conteúdos: adoção dos conteúdos mínimos para todos os CIEPs; 5) unificação dos conteúdos

e métodos de ensino: articulação entre conteúdos e métodos; 6) interdisciplinaridade: entre conteúdos e disciplinas.

Com a vigência da nova LDB 9394/96, foi criado no final do ano de 1997 o Sistema Municipal de Educação, tornando-o autônomo para a tomada de decisões, direcionamento e supervisão do ensino, desvinculando-o definitivamente da Diretoria de Ensino Estadual. Outra importante mudança realizada foi a extinção da seriação da escolaridade obrigatória, a qual foi substituída pelos ciclos no regime de progressão continuada, tendo aumentado mais um ano no ensino fundamental. O sistema municipal passou, então, a ser composto por 9 anos de escolaridade, divididos em 3 ciclos de 3 anos cada, sendo os dois primeiros ciclos (6 – 11 anos) oferecidos em período integral nos CIEPs e, posteriormente também, nas escolas regulares. O terceiro ciclo, passou a ser oferecido em período vespertino ou noturno nos CIEPs, e regular nas EMEFs (Escola Municipal de Ensino Fundamental).

Após a inauguração dos dois CIEPs, em 1991, mais duas unidades foram inauguradas em 1992. Depois disso, Americana ficou 5 anos sem construir nenhuma escola, mas com o retorno de Waldemar Tebaldi ao cargo de prefeito, em 1998 o CAIC (Centro de Atendimento Integral à Criança) foi incorporado ao município e implantaram-se as EMEFs, escolas de período regular, que atendem em dois turnos.

Atualmente a rede municipal contém 5 CIEPs, 3 EMEFs e 1 CAIC, que assim como os CIEPs funciona em período integral.

### **2.3 O que os documentos propõem**

A proposta pedagógica da Secretaria de Educação está fundamentada em pressupostos antropológicos, filosóficos e psicológicos, que norteiam as concepções de homem, sociedade, aprendizagem, e orientam o desenvolvimento da prática educativa.

A visão de homem presente no documento oficial, Currículo: Proposta de Reforma e Reestruturação do Ensino Fundamental - 2004, está apoiada nos saberes da Antropologia. O homem é entendido como um ser social, prático e histórico. É social porque se constitui numa rede de relações sociais estabelecidas no local em que está inserido; é prático por modificar o ambiente, através de sua ação para atender suas necessidades de forma apropriada; e, é histórico por possuir características que não são fixas, mas sim determinadas pelo tempo e relações estabelecidas, sendo, portanto, o tempo constitutivo do próprio homem. Conseqüentemente, “... o ser humano é propriamente o conjunto das relações sociais que vive, de forma prática, social e histórica” (Secretaria de Educação de Americana, 2004:51).

Essa visão de homem se coaduna com uma escola que não se isenta de sua finalidade e responsabilidade de ensinar a todos, pois as trajetórias dos alunos também são constituídas através das relações vividas na escola. Colocar, portanto, a culpa pelo fracasso somente no aluno, é atestar que o ambiente escolar não propiciou aprendizagens significativas, não ofereceu ajuda adequada; enfim, significa dizer que o aluno vivenciou uma trama de relações que não contribuiu para o seu desenvolvimento multilateral e para a construção de uma auto-imagem positiva.

Com relação à sociedade, o Currículo está apoiado na Filosofia, pois entende que esta ciência, através de seus conhecimentos busca compreender o mundo e atribuir-lhe sentido. No entanto, cada indivíduo tem uma compreensão particular, que lhe dá um sentido de direção, orientando suas decisões e ações, pois esta necessidade é intrínseca ao homem.

Desse modo, é colocado no documento que a educação não possui um fim em si mesma, já que está situada em uma sociedade, se tornando um instrumento de transformação social ou manutenção da ordem estabelecida. Assim, entende-se que a Filosofia e a educação estão articuladas em todas as sociedades, uma vez que a primeira é definida como uma interpretação teórica dos anseios do grupo e a outra como um mecanismo de veiculação dessa interpretação, não havendo deste modo ação pedagógica sem reflexão filosófica.

Contudo, embora o documento faça uma referência a relação entre escola e sociedade, não explicita neste momento sua posição, seu projeto de ação, ou seja, se almeja a transformação ou a manutenção da realidade.

Os pressupostos da área da Psicologia estão relacionados ao processo ensino-aprendizagem, sendo utilizados para fundamentar e orientar a seleção dos objetivos e conteúdos, a escolha dos métodos de ensino, a forma de avaliar, bem como a organização de seqüências de aprendizagens significativas. Para isso, foi incorporado ao Currículo um conjunto de teóricos da área, dentre os quais se destacam: Piaget, Rimelhart, Minsky, Ausubel, Mayer e Vygotsky.

No que diz respeito à seleção dos conteúdos e objetivos, está expresso no documento a necessidade de considerar os níveis de desenvolvimento operatório, formulados por Piaget, para adequar as atividades às peculiaridades do funcionamento mental dos alunos. Já para estabelecer seqüências de aprendizagem e metodologia adequada, deve-se levar em conta os conhecimentos prévios, já que o aluno inicia uma nova aprendizagem por meio de saberes e concepções anteriores.

Por sua vez, está posto também que a aprendizagem deve ser significativa, acontecendo quando se cumprem duas condições, primeiro o conteúdo deve ser

potencialmente significativo, funcional, e segundo o aluno deve estar motivado para relacionar este conhecimento aos anteriores. Além disso, está colocado no documento que é preciso estabelecer uma diferenciação entre o que o aluno é capaz de fazer sozinho e o que é capaz de fazer com a ajuda de alguém mais experiente, e, deve-se considerar a sua capacidade de aprender a aprender, ou seja, realizar aprendizagens sozinho em situações variadas. Por último, encontra-se o conceito de estrutura cognoscitiva, entendida como um conjunto organizado de esquemas de conhecimento relacionados entre si, permitindo ao aluno, o desenvolvimento das aprendizagens – quanto mais rica for essa estrutura maior será a realização de aprendizagens significativas. A modificação e o enriquecimento dos esquemas de conhecimento é o objetivo do trabalho escolar.

Há alguns aspectos nestes pressupostos apresentados que merecem ser discutidos. O primeiro deles, refere-se a adequação das atividades e seleção dos conteúdos e objetivos, visto que estão relacionados apenas ao funcionamento mental - aos estágios desenvolvidos por Piaget. No entanto, é importante também considerar e respeitar as experiências das idades, e ter a consciência de que a seleção de conteúdos envolve muito mais, visto que é o projeto histórico e o futuro que desejamos criar para a sociedade que orientam nossas escolhas. Por isso, durante a seleção dos conteúdos não devemos nos perguntar somente se esse ou aquele conteúdo é apropriado para o nível de desenvolvimento mental dos alunos, mas também por que este conteúdo e não outro? Para que?

O segundo aspecto a ser destacado é a idéia do aprender a aprender. Esta precisa ser mais bem detalhada no documento para evitar a concepção de que o desenvolvimento de cada um é consequência apenas dos esforços pessoais, pois tal postura legitima as diferenças sociais existentes. Neste sentido, o conceito de estrutura cognoscitiva explicitado no documento, ajuda o professor a compreender que os alunos não chegam da mesma forma na escola, já que cada um traz consigo um conjunto de esquemas de conhecimentos, sendo a riqueza deste um facilitador para as aprendizagens. Desse modo, entende-se que a formação dessa estrutura está relacionada às experiências e oportunidades que tiveram, o que deixa a camada popular numa situação desprivilegiada, necessitando a intervenção do professor.

A concepção de educação presente no Currículo (Capítulo 3) refere-se ao processo ensino-aprendizagem. Está colocado que a prática educativa deve ter um referencial teórico para orientá-la, pois não é possível ensinar sem saber como as aprendizagens ocorrem. Como há diversas teorias e correntes na literatura, incorporou-se ao documento princípios considerados comuns nestas:

*“...as aprendizagens dependem de características singulares de cada um dos alunos; correspondem em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; à forma como se aprende e o ritmo de aprendizagem varia segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos alunos, enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais” (ibid., p.52).*

Observa-se, portanto, uma imprecisão no conceito de educação, confundindo-o com a visão de ensino-aprendizagem. Além disso, há neste último, princípios norteadores contraditórios, pois afirma-se que a aprendizagem depende de características pessoais, relacionadas às experiências vividas e, em seguida, coloca que esta ocorre de acordo com as motivações e interesses de cada um, excluindo, portanto, todo o “capital cultural” acumulado antes de ingressar na escola.

O projeto pedagógico das escolas de Americana está fundamentado em diversos teóricos, Adorno, Paulo Freire, Freinet, Gramsci, Piaget e Vygotsky, principalmente por estes terem visões de mundo e projetos educacionais voltados para a *“... emancipação humana, para a democracia, para a igualdade social, enfim, para a ruptura com modelos sociais excludentes e segregacionistas” (ibid., p.53).*

Dentre as contribuições dos autores citados no Currículo destacam-se:

*“... a educação precisa garantir uma formação completa, integral [...] é preciso reservar espaços de reflexão sobre o mundo ...” (Adorno);*

*“... a construção de uma sociedade democrática, depende, no que diz respeito a escola da superação da educação bancária ...” (Paulo Freire);*

*“... a escola tem preparado alunos, mas tem ‘esquecido’ de preparar homens. Homens capazes de se interessar, de compreender e de intervir no momento político em que vivem.” (Freinet);*

*“... é preciso construir a escola unitária, na qual os ensinamentos teóricos estejam aliados às atividades e vice-versa, nas quais não se dicotomize pensar e fazer ...”(Gramsci);*

*“... toda a educação deve ajustar suas metodologias, currículos, avaliações, tempos e espaços, relações de poder, para formar o aluno com autonomia moral e intelectual [...] a compreensão de que os alunos têm ritmos próprios de aprendizado e desenvolvimento cognitivo, não tendo portanto fundamento exigir dos alunos aprendizado em tempos e conteúdos uniformes/homogêneos.”* (Piaget);

*“... a educação escolar deve sempre ir um pouco além daquilo que o aluno é capaz de assimilar sozinho naquele momento, pois existem zonas de desenvolvimento proximal (Z.D.P.), que possibilitarão acelerar sua aprendizagem com mediação do educador”* (Vygotsky).

Por estas proposições, pode-se entender que o projeto da Secretaria de Educação almeja a transformação da sociedade e da escola, visando a torná-las mais democráticas.

Para isso, o projeto pedagógico está estruturado em seis eixos norteadores:

1º) *Gestão democrática*: consiste na descentralização da direção sobre as decisões do âmbito escolar, através do partilhamento das decisões com os órgãos colegiados, como o Conselho-Escola-Comunidade (C.E.C.) e o Grêmio Estudantil.

Mas, além da gestão democrática, o projeto defende que a democratização da escola deve ocorrer em diversos níveis:

a) *“democratização do acesso e da permanência dos educandos na instituição escolar pública e gratuita, preservando o direito social à educação, através de: criação de vagas [...]; criação de compensações financeiras ou materiais para alunos oriundos de famílias excluídas economicamente; implementação do sistema de ciclos de aprendizagem/desenvolvimento; criação de mecanismos legais (E.C.A.) que responsabilizam judicialmente os responsáveis por alunos em idade escolar fora da escola fundamental”* (ibid., p.55).

b) democratização do acesso ao aprendizado, permitindo o desenvolvimento do aluno, através de uma pedagogia crítica que possibilita o diálogo entre a cultura do educando e os conhecimentos elaborados pela humanidade, evitando a interrupção de sua trajetória *“... seja através da adoção dos ciclos de aprendizagem/desenvolvimento, seja pela adoção de formas alternativas de estudo (atenção semi-individualizada, reforço...”* (ibid).

2º) *Adequação da escolarização ao universo infanto/juvenil*: refere-se a adequação do currículo e das metodologias às especificidades cognitivas, sócio-culturais e afetivas do desenvolvimento dos educandos.

3) *Essencialização/problematização dos conteúdos escolares e da mídia*: consiste na reorganização dos conteúdos de acordo com o critério de relevância sócio-política dos mesmos, e problematização dos conteúdos da mídia.

Entretanto, um conteúdo somente é essencial ou não em relação a algo, aos objetivos que se pretende atingir. Assim, a Secretaria de Educação define:

*“...meu objetivo educacional neste contexto de construção da ordem democrática precisa assegurar a meus alunos uma educação para a autonomia intelectual, moral, estética, política, inclusive para garantir o não retorno às ordens sociais ditatoriais, portanto, neste contexto entram em cena conteúdos e metodologias que promovam estas dimensões de cidadania nos educandos” (ibid, p.58).*

4) *Valorização da cultura popular*: inclui estudos sobre a diversidade cultural, analisando suas raízes políticas e sociais, considerando, a cultura popular como expressão da desigualdade e da resistência à exclusão social.

5) *Transdisciplinaridade*: significa a superação da fragmentação, por meio de temas geradores que reordenam os conteúdos, dando-lhes maior relevância social.

O ensino transdisciplinar exige o rompimento das disciplinas escolares, pois o ensino passa a ser organizado por temas. Porém, este modelo de organização dos conteúdos não está expresso na proposta curricular, já que no Capítulo 4 são detalhados os currículos das disciplinas escolares de forma independente, cada qual com seus objetivos e eixos temáticos.

6) *Disciplinas integradoras do currículo*: valoriza-se as disciplinas de linguagem e ciências sociais, por entender que as ciências exatas e biológicas são ferramentas para a compreensão e ação sobre o mundo social, político, cultural e econômico, mas estas são especificamente apropriadas por intermédio da linguagem e das ciências sociais. Para justificar esta opção, foi utilizada a idéia do filósofo T. Adorno:

*“... as ciências exatas e biológicas, ou seja, as ciências que se baseiam no cálculo matemático, na lógica instrumental, utilitária, quando estão divorciadas do conhecimento ético, histórico, político, cultural, produzem Hiroshima e Nagasaki, produzem Auschwitz, produzem no caso brasileiro, 1964, o AI-5, e tantas outras formas de barbárie praticadas*

*por seres humanos para explorar e destruir outros seres humanos. Portanto eis uma razão central para que todo o ensino escolar do cálculo e das ciências e tecnologias seja precedido e associado ao saber ético, histórico, político e cultural” (ibid, p.64).*

No primeiro eixo norteador contém uma denominação de ciclos – ciclos de aprendizagem/desenvolvimento, que está associada à democratização do acesso e permanência do aluno na escola. Entretanto, ao longo do documento encontramos outras denominações e conceitos de ciclos:

*“O ciclo de formação tem como objetivos:*

- A reconceitualização da escola como processo de formação e não só de aprendizagem, como preocupação inicial do sujeito;*
- Uma estruturação da escola envolvendo o gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade que se reúne em torno do espaço escolar e da socialização de conhecimento;*
- Uma reformulação do conceito de ensinar e aprender e do próprio conceito de conhecimento básico de que o conhecimento é um direito de todo ser humano, ter acesso à cultura, às artes e à tecnologia” (ibid, 64, grifo nosso).*

*“... extinguiu a seriação dos alunos e substituiu por ciclos de progressão continuada...” (ibid, 50, grifo nosso).*

Diante disso, podemos concluir que não há uma denominação única para os ciclos implantados na rede, mas sim várias denominações que possuem em suas bases concepções diferentes. Desse modo, observa-se que há uma confusão conceitual, não havendo uma linha teórica clara e uma concepção definida por trás dos ciclos instituídos na rede de Americana.

Contudo, o arranjo de ciclos adotado fundamentou-se na idéia de organizar o processo de ensino-aprendizagem de modo que se adeqüe as características do desenvolvimento humano. Assim, a Secretaria de Educação organizou três ciclos com duração de três anos cada, no regime de progressão continuada. O 1º ciclo abrange os alunos de 6 a 8 anos; o 2º ciclo, alunos de 9 a 11 anos; e o 3º ciclo, os alunos de 12 a 14 anos.

Com relação ao currículo, a postura adotada se opõe a visão de currículo como uma listagem de conteúdos, por propor uma visão mais ampla que inclui *“... a discussão sobre as interações sociais como constitutivas do conhecimento e da aprendizagem significativa,*

*critérios de avaliação, consideração da diversidade das realidades sócio-culturais dos alunos...” (ibid, p.66).*

Assim, de acordo com o Currículo, o conhecimento é concebido de forma dinâmica, sendo que sua construção e apreensão não ocorrem linearmente ou de forma compartimentada, mas através de um processo espiralado cíclico, de avanços e recuos. Com isso, conhecer implica mais do que a assimilação de conteúdos, significa “... *compreender e interferir no contexto vivido, isto é, significa olhar atentamente a realidade, refletir sobre ela, buscando entender as conexões que se estabelecem na totalidade das dimensões de nossas vidas*” (ibid).

Condizendo com essa concepção de currículo e conhecimento, o ensino proposto enfoca “... *a prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico...*” (ibid), tornando-o mais vivo, significativo e adequado a realidade, visando a formação de cidadãos críticos, capazes de se organizar e questionar a sociedade atual.

Tais concepções apresentadas no documento convergem para uma visão de ciclos mais progressista e transformadora, pois rompem com o currículo linear e fragmentado da escola seriada, e buscam uma aprendizagem significativa ancorada em aspectos da vida e da atualidade.

Diante dessas concepções, a Secretaria de Educação entende que a avaliação deve ser diferente, “... *quando avançamos e ampliamos nossas concepções sobre a ação pedagógica, o entendimento e o olhar sobre a avaliação também se transformam*” (ibid, 105).

No Regimento das Escolas Municipais (Decreto nº5312/01), o artigo 41 dispõe:

*“A avaliação interna do processo de ensino e aprendizagem, de responsabilidade da escola e de seus professores, será realizada de forma contínua e sistemática, tendo como um de seus objetivos o diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno, em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível e etapa da escolaridade”.*

No artigo 42, está expresso que a avaliação deverá possibilitar:

*“I – diagnóstico dos avanços e dificuldades de aprendizagem dos alunos de forma a nortear as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos básicos curriculares;*

*II – observação e análise dos progressos individuais e coletivos de aquisição e construção do conhecimento, em função do trabalho didático-pedagógico desenvolvido;*  
*III – a auto-avaliação dos alunos em relação aos progressos obtidos e a necessidade de superar as dificuldades apresentadas durante o processo de aprendizagem;*  
*IV – o embasamento para as decisões do Conselho de Classe quanto à necessidade de procedimentos paralelos ou intensivos de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação ou reclassificação de alunos”.*

Conforme explícito no artigo 41, a avaliação deverá ser contínua e sistemática, superando a visão de mensuração de resultados, e contribuindo para uma aprendizagem mais efetiva. No artigo 42, está posto que a avaliação além classificar ou reclassificar alunos, serve também para diagnosticar, planejar e replanejar o trabalho desenvolvido. Observa-se, portanto, um esforço em redimensionar a prática avaliativa.

No Currículo há uma discussão em torno da avaliação enfatizando que a transformação desta implica em uma reestruturação da organização escolar e do funcionamento didático. Assim, é colocada que a opção pela organização em ciclos foi a primeira medida a ser tomada pela Secretaria de Educação, já que os ciclos favorecem a formação e o desenvolvimento humano, e modificam o tempo escolar, deslocando o papel classificatório da avaliação tradicional para uma dimensão formadora.

*“Assim, compreendemos que a avaliação não está a serviço da aprovação ou reprovação dos alunos, mas para um diagnóstico que auxilie a definição de encaminhamentos visando a aprendizagem, ou seja, a avaliação, articulada ao projeto político pedagógico da escola, deve servir para subsidiar a tomada de decisões em relação à continuidade do trabalho pedagógico e não para decidir quem será excluído do processo. A avaliação é vista, portanto como um processo formativo e contínuo”. (Secretaria de Educação, 2004:107).*

Para garantir um acompanhamento mais sistemático da trajetória individual dos alunos, a Secretaria defende a utilização do Portifólio e da Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento do Aluno (F.A.D.A.), que terão além do acompanhamento individual dos educandos, a função de redimensionar a prática educativa e orientar as próximas ações do professor e do coletivo responsável pelo ciclo.

O Portifólio consiste numa coletânea de atividades variadas realizadas pelos alunos, coletadas quinzenalmente, a fim de permitir a observação da evolução dos mesmos ao longo

do processo ensino-aprendizagem. Camargo (1999), defende o uso do portfólio, afirmando que este permite um acompanhamento da aprendizagem, já que as atividades arquivadas fazem parte de processo de ensino. Assim, a autora acredita que o portfólio é uma alternativa positiva para uma prática avaliativa a favor da aprendizagem.

Já a F.A.D.A., é o instrumento oficial de registro das aprendizagens dos alunos, devendo ser preenchida ao final de cada bimestre, com a finalidade de permitir aos pais a visualização do desenvolvimento de seus filhos; nesta ficha há um campo para os conceitos de cada área do conhecimento, “... *Excelente (E), Bom (B), Suficiente (S) e Insuficiente (I)*...” (Decreto nº5312/01, art.102), e um espaço para o relato descritivo do desempenho do aluno.

Quanto ao fluxo dos alunos no ensino fundamental, o artigo 50 do Decreto nº5312/01 dispõe:

*“Com a finalidade de garantir a todos o direito público subjetivo de acesso, permanência e sucesso no ensino fundamental, a ser cursado em 9 (nove) anos e em idade própria, as escolas adotarão o regime de progressão continuada”.*

Assim, de acordo com o artigo 92 §1º *“a classificação no Ensino Fundamental dar-se-á por progressão continuada ao final de cada ano durante os ciclos e por promoção ao final dos ciclos I, II e III”*. Para garantir a promoção ao final do ciclo, o aluno deverá ter os seguintes conceitos: Excelente, Bom ou Suficiente, em cada disciplina.

Os alunos com aproveitamento insuficiente serão submetidos a estudos de recuperação paralelo ao processo, e os alunos com dificuldades específicas de aprendizagem deverão participar de aulas de reforço.

Embora a Secretaria de Educação tenha postulado nestes documentos que a avaliação possui caráter formativo, observa-se ainda a existência de práticas, que são comuns no sistema tradicional de avaliação. Tal afirmação pode ser corroborada pelos seguintes artigos do Decreto nº5312/01:

*“Art. 102 – As sínteses bimestrais dos resultados da avaliação do aproveitamento serão expressas em menções refletindo diferenças de desempenho claramente discerníveis, registrados nos conceitos “Excelente” (E), “Bom” (B), “Suficiente” (S) e “Insuficiente” (I), que serão fundamentados em relatos elaborados pelos professores”.*

*“Parágrafo único – Para critério de promoção serão considerados os conceitos “Excelente”, “Bom” e “Suficiente”, no final de cada ciclo”.*

*“Art. 103 – Os resultados da avaliação do aproveitamento deverão ser sistematicamente registrados, analisados com o aluno e sintetizados em um conceito, bimestralmente enviado à Secretaria da escola e comunicado aos pais ou responsáveis.*

*§ 1º - A menção final correspondente ao ano será o aproveitamento dos quatro bimestres.*

*§ 3º - O conceito final refletirá o desempenho de cada aluno ao longo do ano letivo em cada disciplina”.*

Como pode ser visto, permanece, ainda, as menções e os conceitos, que expressam as diferenças de desempenhos entre os alunos, de forma classificatória. Além disso, os resultados da avaliação são sintetizados bimestralmente, havendo, portanto, um tempo pré-fixado de dois meses para que atinjam um desempenho esperado em cada disciplina. Perrenoud (1993) afirma que essa necessidade de dar notas regularmente acaba favorecendo uma *“transposição didática conservadora”*, não permitindo a diferenciação do ensino e o desenvolvimento de uma avaliação formativa.

Outro aspecto importante a considerar, refere-se a organização do tempo escolar, como pode ser observado no artigo 103 §1º e 3º, a lógica tomada como referência é a da seriação, já que está pautada na idéia de anualidade, de ano letivo e bimestres. Além deste artigo, há outros que confirmam esta constatação:

*“Art. 51*

*Parágrafo único – O processo de planejamento e execução das atividades escolares anuais [...]”.*

*“Art. 41*

*Parágrafo único – O processo de avaliação a ser adotado pela escola terá sempre como perspectiva o aprimoramento da qualidade do ensino e será subsidiado por procedimentos de observação e registros contínuos no decorrer de cada bimestre letivo”.*

*“Art. 81 – O Plano Anual de Gestão é o documento da escola que traça seu perfil e contemplará os seguintes aspectos:*

*I – [...]*

*[...]*

b) *quadro curricular da Unidade Escolar, com especificação da carga horária anual e final;*

c) *calendário escolar e cronograma anual de trabalho e eventos da escola”.*

No Regimento das Escolas Municipais (Decreto 5312/01), há no Capítulo II, que dispõe sobre o processo de avaliação, uma referência a procedimentos de avaliação externos à escola:

*“Art. 40 – A avaliação externa do rendimento escolar, a ser implementada pela administração, tem por objetivo oferecer indicadores comparativos de desempenho para a tomada de decisões no âmbito da própria escola”.*

Nota-se que não há a intenção de classificar as escolas, através da criação de um ranking de desempenhos, mas sim possibilitar a melhoria do ensino oferecido pelas escolas, por meio de indicadores comparativos de desempenho. Porém, não está especificado se a comparação ocorrerá em relação aos desempenhos anteriores da própria escola ou em relação aos resultados obtidos por outras escolas da rede.

No entanto, Freitas (2003) assegura que há uma outra possibilidade de avaliação da escola mais adequada, *“Um caminho mais seguro é diagnosticar a real posição de uma escola, mobilizando-a inteiramente para atingir um patamar superior, a partir da análise local das condições oferecidas e dos resultados obtidos” (p.78).*

Finalizando esta análise dos documentos, torna-se necessário enfatizar a falta de uma unidade teórica definida que permeia as concepções de educação, ciclos, sociedade e aprendizagem, pois o que se observa, são recortes teóricos, sem articulação e algumas vezes até contraditórios.

## **2.4 História dos ciclos na rede**

Não há nenhum tipo de material escrito sobre o processo de implantação dos ciclos na rede de ensino de Americana. Desse modo, para resgatar a história deste momento de mudanças, recorreremos aos depoimentos de professores e dirigentes da Secretaria que atuavam no período em que foram implantados os ciclos, através de entrevistas semi-estruturadas.

Os professores manifestaram que não houve discussões prévias sobre o assunto e que não foram requisitados a opinar sobre tais mudanças, sendo estas impostas verticalmente,

independente do que eles pensavam ou queriam. Revelaram que não compreenderam a proposta de imediato, gerando inclusive, sentimentos de perda com relação aos seus referenciais.

Como foi a implantação dos ciclos na rede?

Professor (a): Já chegou lá de cima. Fizemos uma palestra, veio uma pessoa junto com o Secretário da Educação e o pessoal da Secretaria, e falaram que ia ter uma palestra sobre isso, porque ia estar mudando. E a gente não entendeu nada daquilo ali. Nós fomos embora para casa e não entendemos quase nada.

E depois eles retomaram e explicaram novamente?

Professor (a): Depois dessa, teve uma segunda palestra. Depois vieram esses cursos de formação e foi vindo as coisas, sabe. Mas, foi uma coisa colocada lá de cima viu, não foi uma coisa conversada, se a gente queria, não foi uma coisa assim.

E nesses cursos eles explicaram o que era e como a escola ia funcionar?

Professor (a): Olha, com todo esse tempo na rede, 9 anos, hoje eu entendo o que é. Mas, na realidade de 2 anos para cá que eu vim entender o que era o ciclo, porque até então (P2/EA).

Como foi a implantação dos ciclos, da progressão continuada na rede?

Professor (a): Foi uma coisa vinda de cima e aí a Secretaria começou a explicar o que seria isso. Eles não pararam com a gente para estar discutindo sobre os ciclos. Se eu não me engano, eles não discutiram com a gente nada, não perguntaram, eles só implantaram. Só vieram conversar com a gente no planejamento, e falaram que ia ser a partir daquele ano que ia começar os ciclos e tal. Só foi na semana do planejamento. E na semana de educação, que é no meio de julho, eles trazem um palestrante para estar falando, e às vezes acaba tendo um tema relacionado aos ciclos.

E você sente que falta um maior esclarecimento sobre isso?

Professor (a): Eu sinto falta sim, falta de um maior entendimento. Esses dias estavam conversando com a gente sobre esse negócio de ciclo, mas como você vai estar discutindo se não tem material (P4/EB).

Como foi a implantação dos ciclos na rede?

Professor (a): Eu não me lembro (silêncio). Nós começamos a ter reuniões e eles foram passando, né. O que eu me lembro é isso (P1/ED).

Mas houve algum tipo de discussão com os professores antes da implantação?

Professor (a): Uma preparação mesmo, acho que não houve. Foi uma decisão de cima e depois comunicaram a gente, e começou assim a explicar, a falar, tanto é que falavam assim – não tem mais nota, mas continuava fazendo avaliação, não sei, fiquei meio perdida no começo (P3/ED).

Os professores expressaram assim, que tanto no período de implantação como no decorrer do desenvolvimento dos ciclos, o seu significado não foi assimilado com facilidade, embora tenham sido desencadeadas algumas ações, no sentido de esclarecer e favorecer a compreensão da proposta. Porém, tais ações mostraram-se insuficientes, pois os professores colocaram que tiveram dificuldades para compreendê-la e que sentem, ainda hoje, falta de um maior entendimento acerca do assunto.

Além disso, o tom de voz dos professores ao comentarem que não foram questionados e que não houve discussões prévias, revelaram descontentamento e insatisfação com a imposição vertical de políticas na educação.

Além das entrevistas realizadas com os professores, entrevistamos a Diretora de Unidade de Ensino Fundamental e a Supervisora Pedagógica do Ensino Fundamental, a fim de obter mais informações acerca dos motivos que propiciaram a mudança na organização do ensino e a fundamentação utilizada para implementá-la no município. Contudo, ambas foram evasivas em suas respostas, e sem delonga disseram apenas que se fundamentaram na LDB (nº 9.394/96), e que os motivos principais foram a evasão e a retenção, pois, segundo as dirigentes, estavam muito altos na rede. Apesar de nossa insistência e questionamentos, não forneceram detalhes mais esclarecedores, alegando que não possuíam registros desse processo, mas que estavam começando a produzir algo escrito<sup>11</sup>.

A Supervisora se portou de forma mais receptiva e foi mais atenciosa, e embora não tenha nos fornecido muitas informações, nos emprestou o livro “Ciclos de Formação: uma proposta transformadora”, escrito por Andréa Krug<sup>12</sup>, sugerindo a sua leitura, visto que procuravam se basear nas idéias contidas nele.

Diante disso, pudemos considerar que não houve uma discussão mais ampla, nem no interior da própria Secretaria, a respeito da importância dos ciclos e do seu significado para a educação no município. Pareceu-nos que esta medida foi efetivada e motivada mais por aspectos econômicos, do que pela preocupação em oferecer uma escola de melhor qualidade aos educandos, pois foi implantada de forma imediata, sem participação dos professores e sem maiores mudanças na organização escolar, como veremos no capítulo seguinte.

---

<sup>11</sup> Estas entrevistas foram realizadas na Secretaria de Educação no início do ano de 2004, período em que estavam iniciando a produção do documento “Currículo – Proposta de reforma e reestruturação do ensino fundamental”, que foi publicado em 2004.

<sup>12</sup> A autora registra neste livro a experiência da Secretaria Municipal de Porto Alegre com os ciclos de formação, denominada e conhecida como Escola Cidadã.

### **3. OS PROFESSORES E OS CICLOS**

Neste capítulo será apresentada uma breve análise feita pelos professores acerca dos ciclos implantados na rede, bem como suas visões de aluno e professor no interior desta nova organização. Desse modo, este capítulo almeja dar “voz” aos professores para que possam exprimir como concebem o sistema, como vêem os alunos e a si próprios no interior deste.

#### **3.1 Ouvindo os professores**

Antes de apresentarmos as análises dos professores a respeito do impacto dos ciclos e da progressão continuada no processo ensino-aprendizagem, na escola, no aproveitamento dos alunos e na relação professor-aluno, torna-se importante ressaltar o entendimento que possuem acerca desta nova organização, pois como já dito, demonstraram uma certa dificuldade para entendê-la.

Pelas respostas obtidas, observa-se que alguns aspectos característicos da organização do ensino por ciclos foram compreendidos pelos professores da rede. Em suas falas associaram os ciclos à oportunidade de um tempo maior aos alunos para assimilarem os conteúdos e atingirem os objetivos esperados, e à uma continuidade entre os anos escolares. Os ciclos foram remetidos também a não existência de reprovação entre os anos que constituem o ciclo, sendo permitida a retenção apenas ao final deste se o Conselho Escolar assim decidir. Desse modo, estão entendendo que numa organização ciclada, a decisão pelo avanço ou não do aluno para o próximo ciclo, é uma decisão coletiva e não mais individual.

O que vocês entendem por ciclos?

Professor (a): Os ciclos permitem dentro de um determinado período que os alunos alcancem aquelas defasagens de conteúdos que não foram assimilados por eles, e isso os ajuda a avançar porque tem um período maior (P2/EC).

O que vocês entendem por ciclos?

Professor (a): Para mim o ciclo é que tem uma continuidade, então a criança vai ter um tempo maior para ela assimilar os conteúdos e obter um domínio. Porque antes nós tínhamos a 1ª série, então a criança vencia na 1ª série e era aprovada, e se não vencia era retida, e agora com os ciclos ela tem um tempo maior (P5/EA).

O que você entende por ciclos?

Professor (a): Olha o que eu entendo não é bem o que eu vejo sabe! A teoria é uma coisa, a prática é outra. O que eu entendo por ciclos é, por exemplo, se a criança está no 1º ciclo, ela tem 3 anos para ficar ali, se ela fez 1.1, independente do que aprendeu ou não ela vai para o 2.1, depois vai para o 3.1. Lá no 3.1 se ela não atingiu os conteúdos do ciclo é que vai ver, o Conselho de Classe vai avaliar se a criança vai ficar retida ou não. É isso o que eu entendo, que o ciclo é isso, a criança vai ter um tempo, vai ter 3 anos para atingir aqueles objetivos (P3/EC).

O que vocês entendem por ciclos?

Professor (a): A criança passa a ter três anos para aprender um conteúdo. Se aumentou o tempo, mas será que a quantidade de tempo vai fazer o aluno aprender se ele não quer aprender? Só vai aprender se ele tiver vontade, agora como vai criar vontade se a família não valoriza a escola. Hoje você dá mais chance, mas só adianta dar chance àquele que tem vontade. Não adianta você falar assim que ele vai aprender em 3 anos o que ele não aprendeu em 1 ano, se ele não tem vontade não vai aprender nem em 10 anos (P1/EA).

A compreensão de ciclos apresentada pelos professores incidiu, sobretudo, na modificação gerada no tempo escolar, já que afirmaram que os ciclos não estão pautados em anos letivos, mas num período maior, contribuindo para a diminuição da seletividade do sistema educativo. De acordo com os estudos e a produção teórica sobre o tema<sup>13</sup>, a introdução dos ciclos no ensino fundamental implica numa reestruturação profunda da escola, envolvendo, além de uma nova organização do tempo, modificações no currículo, na organização do trabalho pedagógico, nos usos do espaço, na avaliação e nas relações entre os sujeitos.

A última fala apresentada revelou que a falta de vontade do aluno é considerada um grande entrave ao desenvolvimento dos ciclos. Para o professor o aumento do tempo não garante que o aluno vai aprender, já que ao seu ver, a aprendizagem está mais ligada a vontade do aluno. No entanto, tal fala culpabiliza apenas o aluno pelo seu insucesso, responsabilizando-o por sua bagagem cultural, por suas opções e esforço demonstrado, gerando de acordo com Freitas (2002 a) uma exclusão escolar subjetiva, que se delineia a partir das possibilidades de sua classe social.

Quanto à questão da avaliação da implantação dos ciclos e da progressão continuada no processo ensino-aprendizagem as posições dos professores foram variadas, constituindo

---

<sup>13</sup> Uma breve apresentação dessa produção foi feita no Capítulo 1, deste trabalho.

três grandes grupos. O primeiro grupo, foi formado pelos que avaliam positivamente; o segundo, pelos que apresentam tanto o lado negativo, quanto o positivo; e por último, os que avaliam de forma negativa.

No primeiro grupo, encontram-se os professores que avaliaram os ciclos e a progressão continuada de modo favorável, alegando que tais medidas foram benéficas para os alunos, pois estas respeitam os ritmos de aprendizagem dos educandos, possibilitam que estes avancem nos estudos e evitam a distorção idade/série.

Como você avalia a implantação dos ciclos e da progressão continuada no processo ensino-aprendizagem?

Professor (a): Os ciclos e a progressão continuada respeitam as limitações de cada um. Aquele que consegue avançar ele acaba pesquisando, buscando e o professor tem condições de estar favorecendo esse aluno que deseja mais. E aquele que tem as suas dificuldades consegue acompanhar o desenvolvimento da sala, pelo menos no mínimo necessário (P4/EB).

Como vocês avaliam essas medidas no processo ensino-aprendizagem?

Professor (a): Acredito que estas medidas foram positivas, o problema é que elas não foram ainda compreendidas entre muitos educadores. A progressão continuada é vista de forma não acreditada, porque para muitos ela deixa defasagens de ensino, então por isso é desacreditada por muitos educadores. Mas eu acho que é válida, mais crianças tem oportunidade de avançar nos estudos (P3/EC).

Como vocês avaliam a implantação dos ciclos e da progressão continuada no processo ensino-aprendizagem?

Professor (a): Os ciclos favorecem muito o aluno porque se não chegou o momento dele aprender, no próximo ano ele tem essa possibilidade. Não fica mais segurando ele, assim não causa mais traumas e prejuízos para ele, porque a retenção vai desanimando-o, principalmente se ele vai ficando muito mais velho em relação à classe que ele está, gera até indisciplina e rebeldia (P1/EC).

Esta última fala demonstrou que o professor tem conhecimento que a prática da reprovação é um equívoco, causando apenas traumas nos educandos. Leite ([1959]1999) já alertava para os prejuízos que esta prática, comum no sistema escolar e na cultura do professor, produzia nos alunos, pois além de não garantir a aprendizagem, provocava sentimentos de inferioridade, desprestígio e vergonha, não contribuindo para a construção de uma auto-imagem positiva.

Em relação aos ritmos de aprendizagem e limites dos alunos é preciso que o professor tenha cuidado, para não adotar uma postura profissional pouco comprometida com o ensino e aprendizagem, esquivando-se de sua função por argumentar que não chegou o momento de aprender.

No segundo grupo, concentram-se os professores que apresentaram tanto argumentos positivos quanto negativos. Entre as colocações favoráveis, aos ciclos e à progressão continuada, encontramos que estes possibilitam um tempo maior para a aprendizagem, diminuem a retenção e evasão, favorecendo o convívio das crianças com os seus pares. Por outro lado, estes mesmos sujeitos destacaram aspectos destas medidas que são negativas, tais como, a acomodação gerada na família e os alunos que são aprovados com baixo aproveitamento, atingido apenas uma pequena parte dos conteúdos.

Os professores enfatizaram em suas respostas a preocupação que possuem com os alunos que apresentam muitas defasagens na aquisição dos conteúdos escolares. Para eles, mesmo não sendo reprovados, estes alunos estão ficando para trás, pois não possuem os conhecimentos mínimos necessários para agir no mundo.

Como vocês avaliam a implantação dos ciclos e da progressão continuada no processo ensino-aprendizagem?

Professor (a): Eu acho que tem os dois lados. Tem o lado positivo, a criança no período de alfabetizar tem criança que leva mais tempo, então é válido que se ela não cumpriu naquele ano ela tem como ter essa continuidade. Só que eu também acho que tem o outro lado que não é positivo, a família acaba se acomodando, a gente não tem mais aquele apoio sabe. Eles vem na primeira reunião já falam – de todo jeito vai para o ano que vem professora. Então a gente sente que a coisa ficou meio assim, largada, a família na cobra mais. Eles estão largando para a escola a função deles. E a escola não consegue dar conta de tudo, inclusive pela quantidade de criança que nós temos (P3/ED).

Como você avalia essas medidas?

Professor (a): Hoje diminuiu a retenção, a criança vai passando, mas e lá no final, o que essa criança aprendeu, qual o aproveitamento dela. Então tem as coisas boas, mas tem o lado ruim de tudo isso aí (P4/EA).

Como vocês avaliam estas medidas?

Professor (a): Eu acho muito importante, não sou contra o sistema de ciclos, eles diminuem a repetência, mas acho que muita coisa tem que estar ainda sendo repensada, porque tem aluno que sai de um ciclo muitas vezes, sem ter uma bagagem, um conteúdo e ele está com o mínimo necessário. Só

que esse mínimo necessário é pouco, lá fora será cobrado o muito necessário, então o aluno não pode estar só com o mínimo necessário, ele tem que estar com um pouquinho mais de bagagem, um pouquinho mais de conteúdo, porque lá fora a cobrança é grande. Mas, de certa forma, eu acho que os ciclos são positivos, apesar de ter algumas coisas que precisam ser melhoradas, acho que é uma questão de adaptação (P2/ED).

O que você acha da implantação dos ciclos e da progressão continuada no processo ensino-aprendizagem?

Professor (a): Olha eu conheço criança que foi sendo acompanhada só de fracasso, fracasso, fracasso e acabou desestimulando e desistindo da escola. Então nesse ponto eu acho positivo a criança passar, acompanhar a mesma faixa etária, neste sentido sim. Mas, no sentido dela ir passando, passando, mesmo sem condições, sem reter nada, eu não concordo. Por exemplo, uma criança que está na 4ª série e não sabe ler nem escrever, como é que vai passando para a 5ª ou 6ª série. Vai chegar um momento, é o que eu falo para eles, vai chegar um momento que a vida vai fazer você reter, vai deixar você, vai acabar excluindo você, então nesse sentido eu sou contra. Porque você na vida é avaliado o tempo todo, o tempo todo você é avaliado (P4/EC).

Dentre os aspectos negativos apontados, os professores têm criticado a falta de apoio da família e a sua omissão em cobrar mais empenho do aluno. Assim, os professores têm entendido que esta não está cumprindo mais o seu papel. Mas, embora façam estas críticas, não se tem observado nenhum movimento de intervenção, a fim de esclarecer os pais e buscar sua cooperação.

Outro aspecto visto como desfavorável, refere-se ao fato dos alunos estarem sendo aprovados sem dominar conteúdos mínimos. Na última fala, o professor relatou que é incompreensível que um aluno esteja na 4ª série sem saber ler e escrever, e ainda seja aprovado para a 5ª série. No entanto, o fato de um aluno chegar ao final do 4º ano de escolaridade sem dominar a leitura e escrita do código, não é, em momento algum, atribuído como sendo também de responsabilidade da escola e do corpo docente. Geralmente, os professores creditam ao aluno a responsabilidade pelo fracasso, e no contexto dos ciclos, tal fracasso tem sido atribuído também ao modelo de organização.

Desse modo, os professores demonstraram uma certa insatisfação com os ciclos e a progressão continuada, por considerar a questão do aproveitamento escolar, afirmando que muitos alunos são promovidos sem dominar boa parte dos conteúdos. Porém sempre houve crianças com baixo desempenho na escola, a diferença é que antes estas eram barradas ou

expulsas, e agora estas permanecem, ficam mais evidentes, denunciando que algo não está bem.

Contudo, Boas (Freitas et al, 2003) afirma que o trabalho por ciclos pode contribuir muito para a aprendizagem, desde que seja bem compreendido e orientado:

*“ ... pode contribuir enormemente para a aprendizagem do aluno e do professor, se este for capaz de mobilizar uma diversidade de procedimentos didáticos para atender às diferenças dos alunos e promover ações que os envolvam na sua aprendizagem, como por exemplo, colocá-los diante de desafios possíveis de serem enfrentados” (p. 103).*

Além disso, os professores evidenciaram preocupação com a cobrança que será feita “lá fora”, na vida, julgando ser necessário um melhor aproveitamento dos conteúdos, para que a vida não os exclua. No entanto, grande parte dos professores desconhece em que bases a escola foi gerada, qual a sua função na sociedade, e ao defender que os alunos não deveriam passar sem dominar os conteúdos, não tem consciência de que já estão contribuindo para a exclusão, pois a escola foi criada para selecionar. Embora os professores demonstrem a intenção de evitar a exclusão do aluno pela vida, precisam saber que o sistema escolar foi criado socialmente para ser seletivo, e que os ciclos representam uma forma de resistência, uma possibilidade de transformação.

O terceiro grupo foi formado por aqueles que avaliam que os ciclos e a progressão continuada não estão ainda funcionando realmente na rede, pois não conseguiram se desligar do sistema seriado, de suas terminologias, da grande quantidade de alunos e da sequenciação gradativa dos conteúdos. Os professores demonstraram em suas falas, que apesar dos ciclos encenarem uma nova proposta curricular continuam ancorados no antigo currículo seriado, preservando assim, certos valores e hábitos deste sistema. Dentre os aspectos mais criticados e questionados por eles, encontra-se a significativa defasagem dos alunos com relação a apreensão dos saberes escolares. Neste grupo então, concentram-se os professores que declararam abertamente a sua oposição ao sistema ciclado.

Como vocês avaliam a implantação dos ciclos e da progressão continuada?

Professor (a): Eu não apóio isso aí não. Na realidade, a gente vive ainda muito a seriação. Às vezes 1.1 você está falando pré, o 2.1 você fala 1ª, o 3.1 diz 2ª série, ainda não se conseguiu desligar. Está entendendo? Está como estava antes. E é aí onde há a reprova. Aqui nessa escola eu não sei, mas na escola onde eu estava, até no 1.1 ficou criança reclassificada porque ela não tinha habilidades, segundo

eles lá, habilidades suficientes, adequadas, não tinha esquema corporal, não conhecia cores, não tinha como ir para a 1ª série, ficou no 1.1. No 2.1 também ficou gente reclassificada e no 3.1 também. Quer dizer se ficou não está obedecendo o ciclo, que é o que a gente entende por teoria. Porque eu como professora, a minha opinião, não sei se vou poder falar agora porque está gravando.

Pode falar sua opinião?

Professor (a): Eu acho o seguinte, uma criança que está no 2.1, ela tem que sair no final lendo e escrevendo, porque senão o 3.1 não dá conta do recado. Se ela não ler, escrever um texto, assim, simples, tipo carretão, não precisa ter letra cursiva, porque letra cursiva aprende lá no 3.1. Agora se no 2.1 eu joga uma criança que está lá no silábico, nem valor sonoro ela tem, e eu joga ela no 3.1, lógico que essa criança vai ficar, não vai passar para o 1.2, porque no final do ano ela vai ser retida. Porque apesar de ter recurso ela não vai crescer, e é aí onde eu sou contra, você entendeu? Por isso que eu acho que o professor tem que ter esse olhar, só está empurrando o problema, e depois quando o aluno chega na 8ª série, que é o 3.3, o que acontece, vai sair um aluno sem, que não sabe produzir um texto, faz uma leitura toda engasgada, a ortografia é uma porcaria, só foi empurrando (P5/ED).

Como vocês avaliam a implantação dos ciclos e da progressão continuada no processo ensino-aprendizagem?

Professor (a): O ciclo é moda e eu não sei o que o aluno está ganhando com isso. Eu não vejo. Ele não está ganhando nada com isso. A única coisa que ele está ganhando, é que aquele cara que não sabe nada durante o ano todo, não sabe nada entre aspas sempre, ele que aprende o mínimo do mínimo, mínimo acaba indo para a série seguinte, e ele próprio vai sofrer depois porque não tem conteúdo para estar na série seguinte (P4/EB).

Professor (a): Eu acho que isso nunca vai funcionar enquanto a gente tiver uma quantidade enorme de aluno em sala de aula. Porque no ano seguinte, o professor da mesma maneira não vai ter aquela disponibilidade para dar a atenção que ele merecia, uma atenção mais diferenciada. Enquanto não diminuir a quantidade de alunos, pode-se discutir, pode vir teoria, que não vai mudar nada, nada, nada (P5/EB).

Como você avalia a implantação dos ciclos e da progressão continuada?

Professor (a): Não tem como avaliar, porque na verdade eu não acho que tudo isso funcione.

E por que não?

Professor (a): Porque os próprios que implantaram não sabem também como funciona. Então como eles vão implantar um negócio que não sabem como funciona. Eles também não viram funcionar na prática. Eles vêm com a teoria, mas na prática é outra coisa.

Como é na prática?

Professor (a): Como você vai falar em ciclos sendo que está dividido em séries.

Você sente que está dividido em séries?

Professor (a): É lógico, não tem cabimento. Até de acordo com o conteúdo da gente, a gente acaba fazendo.

O conteúdo está dividido por série?

Professor (a): Não, está por ciclo. Mas, nós pegamos o que vamos abranger na 7ª para dar continuidade na 8ª ou, por exemplo, na 5ª para dar continuidade na 6ª. Eu acredito que na prática está por seriação, inclusive os conteúdos (P4/ED).

Os entrevistados evidenciaram uma concepção de conhecimento linear, cumulativa e gradativa, sendo para eles incoerente a aprovação de um aluno que não domina todos os conteúdos, pois este não terá condições de acompanhar a classe no ano seguinte. Contudo, de acordo com várias pesquisas realizadas, como demonstrado por Perrenoud (1993), Abramowicz (1999) e Oliveira (1998), a aprendizagem ocorre de forma espiralada, seguindo uma lógica cíclica, e não por acumulações sucessivas de modo linear.

Segundo Guilherme (s/d), o professor atua e age no tempo e espaço escolar baseado em um saber construído no decorrer de sua carreira, e toma suas decisões orientando-se por essa experiência e formação. Desse modo, observa-se que há professores que ainda estão passando por um período de adaptação, pois estão tendo que se desvencilhar da forma como trabalhavam no sistema seriado para poder organizar o trabalho pedagógico pensando agora numa aprendizagem contínua. Mas, ouvindo os professores, percebemos ainda como está presente a visão de que em cada ano um conjunto de conhecimentos básicos precisa ser adquirido pelos alunos para estes estarem aptos a frequentarem o ano seguinte. E, como, apesar do currículo estar organizado por ciclos, permanece a prática de selecionar, organizar e cumprir os conteúdos de acordo com os parâmetros do sistema seriado.

Percebe-se também nas falas dos entrevistados a utilização recorrente do termo séries, embora o ensino fundamental não esteja mais dividido em séries e sim em ciclos. Com relação a isso, Guilherme (s/d) afirma que “... *se ainda falam em séries é quase que evidente que o pensamento que suporta a prática seja coerente com o que se utiliza no discurso*” (p.6).

Quanto à avaliação, observa-se, sobretudo no que diz respeito aos professores especialistas, a permanência de práticas avaliativas pautadas por provas, dadas geralmente no final do bimestre ou após um capítulo, com o intuito de verificar a aprendizagem do aluno. Apesar de incorporarem ao discurso concepções mais democráticas e inovadoras, associando-a a um replanejamento do trabalho e, admitindo seu caráter processual, continuam insistindo em avaliações estanques realizadas após o estudo de uma porção do conteúdo.

O que vocês entendem por avaliação escolar? Qual a função dela?

Professor (a): Todo mundo diz por aí que a avaliação é para você estar diagnosticando o aluno, mas eu acho que serve para outras também. Além do diagnóstico, ainda tem esse negócio de nota, você tem que dar nota, então serve para tudo, para ver o quanto o aluno aprendeu, o que o aluno aprendeu o que não aprendeu, o que você pode estar fazendo para ele aprender mais ou não. Então serve para várias coisas.

E como vocês avaliam seus alunos?

Professor (a): Eu avalio através de atividades dada em grupo, pesquisas, trabalhos em grupo ou individual, e sempre eu acabo dando uma avaliação, aquela antiga prova, que o aluno tem que estar estudando para vir fazer.

Geralmente no final do bimestre?

Professor (a): Não necessariamente, eu acabo um capítulo e já dou uma prova desse tipo, sabe aquela prova que você tem que estar estudando vindo fazer. E geralmente nessa prova também eu procuro estar colocando graus de dificuldade, ora tirando do que ele realmente tenha estudado, ora ele dando uma opinião sobre o assunto (P4/EB).

O que vocês entendem por avaliação escolar?

Professor (a): A avaliação é diária, contínua.

E para que serve a avaliação?

Professor (a): Para ver o que o aluno aprendeu, para ver o que precisa ser reforçado em sala.

Como vocês avaliam?

Professor (a): Através de atividades de acordo com os conteúdos ministrados, mas, no final de cada bimestre eu dou uma avaliação específica para cada disciplina, para ver o que o aluno entendeu, aprendeu de tudo o que foi estudado (P5/EA).

O que você entende por avaliação escolar?

Professor (a): Eu entendo que a avaliação significa uma parada para ver o que o aluno está aprendendo ou não, porque não adianta nada você só ir dando conteúdo, conteúdo e não parar para ver se eles estão entendendo.

Como você avalia?

Professor (a): Eu costumo dar várias atividades em grupo e individual, e uma prova onde o aluno tem que fazer sozinho (P4/ED).

Desta forma, através destas falas proferidas pelos professores especialistas, observamos que estes estão sentindo mais dificuldades para construir uma nova concepção de avaliação, do que os professores polivalentes, já que estes últimos demonstraram uma

coerência maior entre os seus discursos e a forma como avaliam. Eles destacaram em suas falas que a avaliação é contínua, diária, com função de diagnosticar o trabalho desenvolvido, e que avaliam através da observação diária e das atividades dadas em sala.

O que vocês entendem por avaliação escolar?

Professore (a): Eu acho que a avaliação é todo dia, é o dia-a-dia da criança, é você estar vendo como ela está se saindo, como ela está desenvolvendo as atividades.

Como vocês avaliam?

Professor (a): Dou várias atividades, e em cima de cada uma eu procuro ir olhando como aquela criança está desenvolvendo, como ela está se saindo, se ela está conseguindo, se ela me questiona para resolver a atividade (P1/EB).

O que você entende por avaliação escolar? Qual a sua função?

Professor (a): Eu entendo que a avaliação é diária, diagnóstica, e ela serve para orientar o meu trabalho, para eu ver o que eu vou precisar retomar, o que vou precisar trabalhar mais. Como alfabetizadora eu acho que a avaliação é um diagnóstico.

E como você avalia?

Professor (a): Eu avalio os meus alunos todos os dias. Assim, é uma avaliação contínua, todas as atividades que dou eu sempre, todos os dias, eu observo três, quatro, porque não dá para observar o caminhar da classe inteira o dia inteiro. Então hoje eu pego três e observo a escrita deles, amanhã outros três diferentes. Então eu avalio através do comportamento na classe, da participação do aluno, das atividades escritas, então tudo isso aí para mim é um grupo que faz parte da avaliação (P5/ED).

Assim, nota-se que os professores que trabalham com as classes de alfabetização estão mais adiantados no processo de re-significação da avaliação. Talvez isso possa ser explicado, pelo fato de não haver a necessidade de atribuir notas aos alunos durante este ano<sup>14</sup>, ou por conta da proposta de alfabetização<sup>15</sup> do município, ou ainda, pela formação inicial destes.

A questão da avaliação da implantação dos ciclos e da progressão continuada para o processo ensino-aprendizagem evidenciou que não há um consenso firmado entre os professores, mostrando que há níveis de opiniões que vão desde a aceitação até a declarada

---

<sup>14</sup> De acordo com o documento Currículo: Proposta de Reforma e Reestruturação do Ensino Fundamental (2004), é somente a partir do 2º ciclo que o desenvolvimento do aluno deverá ser sintetizado e expresso em forma de conceito. Porém, apesar desta regulamentação, há escolas que atribuem conceitos aos alunos do último ano do 1º ciclo (3.1, classe de 8 anos).

<sup>15</sup> A proposta de alfabetização do município está baseada nas idéias de Emília Ferreira, em suas hipóteses de escrita e nas orientações didáticas elaboradas por sua equipe. Assim, entendem que a criança constrói a escrita através de um processo de reflexão sobre a língua.

recusa da proposta.

Porém, quando os professores foram questionados a comentar sobre as mudanças que ocorreram na escola com a implantação dos ciclos, foi praticamente unânime a afirmação de que não houve mudanças grandes e aparentes em sua organização. Os professores analisaram que o discurso se modificou, mas a prática desenvolvida e a organização escolar continuam semelhantes ao do sistema anterior.

O que mudou com a implantação dos ciclos em sua escola? Como a escola passou se organizar?

Professor (a): Eu acho que não mudou nada. Eu acho que continua tudo a mesma coisa, só mudaram os nomes (P4/EC).

O que mudou com a implantação dos ciclos na escola?

Professor (a): O que eu senti, o que eu acho é que no falar, fala muita coisa diferente, no falar. A gente tem muitos encontros, tem a formação continuada, que antes a gente não tinha, mas, assim, o que eu acho que mais mudou com o ciclo foi a relacionamento entre o professor e o aluno (P2/EA).

Como a escola se organizou para atender as novas diretrizes da Secretaria?

Professor (a): A progressão continuada tudo bem, porque a gente já pegou, já estamos com ela há algum tempo, então tudo bem, a gente segue, apesar de ser contra algumas coisas, mas tudo bem. Mas, agora o ciclo para mim não mudou nada, eu continuo fazendo o que fazia antes do mesmo jeito, não mudou nada, nada, nada.

E na organização da escola houve alguma mudança?

Professor (a): Nem na organização da própria escola. Não mudou nada, continua tudo do mesmo jeito. Aliás, na rede inteira continua tudo do mesmo jeito, se falar que mudou é mentira isso (P4/EB).

Vocês perceberam alguma mudança na organização da escola com a implantação dos ciclos?

Professor (a): Mudança assim não, tanto que até hoje batem – gente nós não trabalhamos por série somos um ciclo. E todo planejamento, no início do ano, estão batendo bastante neste sentido, da gente tirar, porque fica difícil, há tantos anos a gente ficou com séries, e de repente não, não é mais séries é ciclos. Até para a gente distribuir os conteúdos no decorrer desse ciclo, para não ficar repetindo, para a criança não ficar sendo massacrada sempre com o mesmo conteúdo, aquela mesma coisa. Então eu acho que é difícil se desligar da seriação (P3/ED).

A falta de coerência, entre o discurso apresentado e a realidade vivida, revela também que muitas mudanças não foram implementadas na prática, porque alguns professores estão insistindo em preservar as suas formas de pensar e agir historicamente construídos. Porém,

embora desejam manter seus referenciais, admitem que uma modificação percebida foi na relação professor-aluno.

Diante desse quadro, escasso de mudanças implementadas no cotidiano escolar, os entrevistados foram questionados a proporem o que precisaria mudar na escola ou no sistema, para a facilitar a operacionalização dos ciclos na organização do ensino. As propostas enfatizaram a defesa de um tempo maior para o trabalho coletivo e um menor número de alunos em sala de aula:

O que vocês acham que precisaria mudar então?

Professor (a): Eu acho que precisa diminuir a quantidade de alunos nas salas de aula, 34 alunos no 2.1, na primeira série é muita coisa. Eu acho até que a indisciplina está maior, e eu penso que é exatamente por causa do número de alunos que esta cada vez maior. Como você vai alfabetizar, ajudar os alunos com 34 alunos na sala, é muita coisa (P2/EA).

O que você propõe, o que você acha que precisa mudar?

Professor (a): A quantidade de alunos. Hoje você tem mais de 30 alunos por sala, é muito, o ideal é que fosse de 20 à 25 alunos. Assim o trabalho seria mais bem desenvolvido e a aprendizagem melhor também (P3/EC).

O que vocês propõem?

Professor (a): Mais tempo. Falta tempo para gente sentar, se reunir, para ver o que cada um vai trabalhar, como vamos organizar a semana, como vamos integrar os conteúdos com as aulas dos outros professores. Nós nem conseguimos conversar com eles, é tudo assim, um atropelo. Faz tempo que nós estamos reclamando disso, nesse sentido está deixando muito a desejar. Essa formação é importante, a gente reconhece que precisamos de teoria, de estudo. Mas, nós precisamos muito também do nosso tempo, que é fundamental para a gente organizar a semana, porque não adianta você estar com a cabeça cheia de teoria e não conseguir sentar com seus pares para estar distribuindo e programando o que vai trabalhar (P2/EB).

O que você acha que precisa mudar?

Professor (a): Nós precisaríamos ter mais tempo, nosso tempo é tão pouco que a gente conversa mais pelos corredores, no nosso horário de almoço, estamos lá sentado na mesa almoçando e trocando idéias e falando de aluno, e na sala dos professores, e até no banheiro. É assim o nosso tempo, eu acho que é muito pouco (P5/ED).

As propostas levantadas pelos professores, relacionadas à diminuição da quantidade de alunos por sala e de um maior tempo disponível para o trabalho coletivo, estão entre as condições necessárias propostas por Mainardes (2001), Souza e Alavarse (2003) para que os ciclos sejam efetivamente implantados. Desse modo, quando se dá oportunidade aos professores para analisarem, discutirem e exporem o que pensam, percebemos o quão importante é para o desenvolvimento de qualquer mudança em educação que suas opiniões e propostas sejam ouvidas.

A relação professor-aluno foi colocada pelos entrevistados como um dos aspectos que se modificou com a organização do ensino por ciclos. Neste sentido, pedimos para examinarem este aspecto, e ouvindo-os buscamos, sobretudo, tentar compreender a forma como estão vendo os alunos e a si próprios nesta nova organização.

Para os professores, após a implantação dos ciclos e da progressão continuada, os alunos perderam o interesse em aprender e o compromisso que tinham, pois não têm mais incentivo e motivação. Eles vêem e admitem que os alunos não se importam com a aprendizagem, não se esforçam mais, e que estão numa situação de comodismo em decorrência da não reprovação ao final do ano.

Os ciclos, a progressão continuada influenciaram de alguma maneira sua forma de organizar o trabalho, sua rotina?

Professor (a): O grande problema, eu acho, é o aluno saber que ele nunca vai reprovar. Sabe por quê? Porque para ele não interessa aprender, para ele interessa passar de ano e como ele sabe que vai passar ele joga na sua cara – se eu aprender tal conteúdo ou não aprender eu vou passar de ano, eu já estou promovido. Então ele não tem incentivo para aprender, porque para eles tanto faz, e eles falam isso na sua cara (P1/EA).

Como ficou a relação professor-aluno após essas mudanças?

Professor (a): Depois de tudo isso, o aluno acha no direito que pode tudo. O aluno acha que não reprova, que ele não perde, na verdade ele não está nem aí. Ele não se importa muito em estudar, em aprender, em querer ser alguém – se eu estudar eu vou passar, se eu não estudar vou passar do mesmo jeito. Então eu acho que as coisas estão sendo levadas assim, sem muita importância (P5/ED).

Como ficou a relação professor-aluno?

Professor (a): O aluno por ter conhecimento de que há retenção apenas no último ano de cada ciclo, perdeu um pouco do compromisso com a aprendizagem, deixando de executar tarefas e atividades. Para resgatar esse comprometimento, alguns alunos precisam ser constantemente motivados,

incentivados e lembrados de que o desenvolvimento e a aprendizagem dos conteúdos é importante independente de aprovação ou retenção (P5/EA).

E como ficou a relação professor-aluno?

Professor (a): Agora não tem uma cobrança deles, agora para eles assim, todos são iguais, tanto faz se esforçar ou não ele vai passar do mesmo jeito. Você vê que não tem mais aquele interesse, antes eles queriam ser melhores que os outros, era uma forma de incentivo, hoje não tem, porque ele vai passar da mesma forma, se faz ou não faz, se ele se esforça ou não, então quer dizer, não está tendo motivação. Sem a repetição, acabou-se tendo um comodismo por parte de alguns alunos, porque eles sabem que o comodismo deles não vai estar resultando numa reprovação (P1/EC).

A perda do interesse do aluno em estudar e seu pouco comprometimento com a aprendizagem está atrelada, de acordo com os discursos dos professores, à ausência de incentivos, pois as notas obtidas nas avaliações não têm mais a função de promover ou reter os alunos. Segundo Freitas (2003), esse tipo de avaliação, com fins de promoção e retenção, é produto da lógica da forma escola que temos na sociedade capitalista. Uma escola que para se otimizar precisou distanciar-se da vida, separar-se da prática social, impondo a necessidade de introdução de mecanismos artificiais para motivar os alunos, já que os motivadores naturais ficaram do lado de fora. Assim, a avaliação com seu sistema de notas foi criada para desempenhar este papel, para estimular e controlar os comportamentos e a aprendizagem dos alunos.

Os processos de avaliação, como motivadores artificiais, focalizaram o objetivo da aprendizagem na nota, se tornando mais importante estudar para tirar nota do que para se apropriar de um conhecimento necessário para compreender e interferir no mundo. Sobre isso, Freitas (ibid.) afirma que

*“... o aluno é cada vez mais conformado a ver a aprendizagem como algo que só tem valor a partir da nota (ou aprovação social), que lhe é externa, e a troca pela nota assume o lugar da importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo...” (p.28).*

Como Marx (citado por Benjamin, 2004) já havia escrito em meados do século XIX, a sociedade capitalista se caracterizaria por intensificar a transformação de tudo (bens materiais ou simbólicos) em mercadoria, um conceito dual que possui um valor de uso, que define sua

serventia, e um valor de troca, que determina a aquisição ou não da mercadoria. Na escola, a avaliação assume a forma de uma mercadoria, com todas as contradições existentes, no qual a nota tem um valor de uso, o conhecimento adquirido, e um valor de troca, a aprovação. O valor de troca se sobrepõe ao de uso, e a avaliação assume com isso, um papel central na escola, onde se aprende apenas para tirar nota e o próprio conhecimento perde sua importância.

Essa lógica escolar, instituída ao longo dos anos, é tida como natural, dada como certa, não gerando, portanto, questionamentos. O desconhecimento pelos professores de como essa lógica opera, faz com que desejem o retorno desses motivadores artificiais para a escola, pois com a progressão continuada esses mecanismos foram retirados sem, todavia, criar outros mecanismos regulatórios das aprendizagens e comportamentos.

Tal cenário faz com que os professores insistam, recorrentemente, em culpar os alunos pela falta de interesse e pouco empenho nos estudos, pois isso faz parte da “... *cultura da repetência tão internalizada em nossa consciência profissional*” (Arroyo, 2000b:56). Contudo, também é difícil para os alunos se desvencilharem de suas concepções e hábitos anteriores, assim, torna-se urgente que os professores construam com estes novos hábitos, novas formas de pensar em relação ao conhecimento, a sua apropriação e avaliação.

No entanto, Neves e Boruchovitch (2004) desenvolveram um estudo sobre a motivação dos alunos no contexto da progressão continuada, no qual concluíram pelos resultados obtidos que uma parcela significativa dos estudantes não conhecem o sistema de progressão continuada, não havendo assim, uma relação direta entre esta e a perda da motivação. Desse modo, as autoras recomendam aos professores que, neste contexto escolar, sejam desenvolvidas atividades que promovam a motivação intrínseca, entendida como uma tendência natural do indivíduo para buscar novidades e superar desafios. Assim, sugerem que sejam apresentados muitos desafios, atividades diversificadas que promovam a curiosidade, jogos, dinâmicas, entre outros. Apesar de terem chegado a essas conclusões, as autoras assinalam a importância de aprofundar essa questão do impacto da progressão continuada na motivação dos alunos.

Após a implantação dos ciclos e da progressão continuada, os professores sentiram que perderam parte de sua autoridade, de sua autonomia, sobretudo o respeito dos alunos. Desse modo, os professores estão criando, nessa nova organização, uma auto-imagem depreciativa e pouco valorativa de si mesmos.

Como ficou a relação professor-aluno?

Professor (a): Nós temos que ouvir coisas do tipo – ó dona você vai ter que me aturar, esse ano é você, amanhã é outra, são palavras de aluno que a gente ouve no dia-a-dia. Acabou a autoridade do professor, porque antigamente o professor tinha autoridade, porque ele te avaliava, então você tinha medo do professor, você pensava assim – ele tem a faca e o queijo na mão, então eu posso se reprovado e se eu for reprovado o meu pai e a minha mãe vão me bater ou vão fazer alguma coisa. Agora não, vão passando, passando, tanto faz (P4/EC).

O seu trabalho foi afetado de alguma maneira pelos ciclos e pela progressão continuada?

Professor (a): Eu acho que perdi um pouco a autonomia. Hoje se o professor falar alguma coisa já é visto como, sabe. Durkheim coloca, que a educação dever disciplinada, rígida, antigamente era assim com a gente. Mas hoje, se você falar um pouco alto com uma criança, pode ter certeza que no dia seguinte já tem mãe que vem reclamar. Então por isso, eu acho que o aluno tem liberdade para tudo, o professor parece que não tem mais aquela autonomia que tinha antes. Eu me sinto assim (P2/EA).

Como ficou a relação professor-aluno após essas mudanças na rede?

Professor (a): A relação professor-aluno, desde quando eles falaram que tinha que democratizar o ensino acabou. Acabou o respeito pelo professor. O professor continua o mesmo o problema é que os alunos mudaram, eles não respeitam mais (P4/EB).

O que mudou com a implantação dos ciclos e da progressão continuada?

Professor (a): O professor acabou, eu acho, um pouco desacreditado. Tudo o que o professor de repente proporciona nem todos estão aceitando, ou os alunos acabam não participando das aulas, ou não fazem as atividades. Eu estou sentido falta de uma relação mais condizente entre professor e aluno (P2/EC).

Observa-se nos discursos um certo saudosismo pela relação estabelecida entre o professor de antigamente (ou do regime anterior) e os alunos. Os professores demonstraram admiração pela figura deste, pois entendiam que ele possuía autoridade, tinha o respeito dos alunos, já que estes eram obedientes e disciplinados. Os professores precisam assim, instituir uma nova autoridade pautada em outros referenciais para que seja legitimada socialmente pela instituição e reconhecida pelos alunos.

Vale ressaltar que, mesmo no contexto de ciclos e progressão continuada, o professor continua avaliando os seus alunos, porém não mais com o objetivo de aprovar ou reter, mas para acompanhar o desenvolvimento deles, aperfeiçoar a sua forma de ensinar, identificar as necessidades e prioridades e elaborar estratégias de intervenção. Portanto, uma avaliação re-

significada, seguindo uma lógica contínua (Perrenoud,1993; Prado Sousa, 1999; Souza, 2000; Paro, 2001).

A forma como os professores estão se vendo está gerando sentimentos que podem influenciar no desenvolvimento de seu trabalho, no exercício de sua profissão e em sua identidade profissional. Os entrevistados colocaram que o sistema está fazendo com que se sintam desacreditados e até desmotivados para realizarem suas tarefas.

Professor (a): Muitos professores não avaliam seu aluno de forma correta ou não se dedicam ao conteúdo, à formação desse aluno, à aprendizagem. Porque se tem a idéia de que se o aluno não aprendeu agora, ele vai ter tempo para aprender, então deixa. O professor acaba ficando desmotivado, eu acredito também, porque de repente se o aluno não está aprendendo ele vai aprender mais para frente, então, parece que muitos educadores acabam jogando a bola pra frente (P2/EC).

Professor (a): O professor não precisa mais se preocupar em dar conta em um ano de todos os conteúdos, agora nós temos um tempo maior para desenvolver estes conteúdos. Por outro lado, o professor tem que buscar acompanhar essa nova maneira de ensinar, essa nova maneira de desenvolver a aprendizagem. E como eu já disse, antigamente o aluno se esforçava porque ele queria ser o melhor, se ele estudasse ele tinha uma compensação pelo trabalho, os pais incentivavam porque se estudava tinha um melhor emprego. E hoje não, hoje ele vai ter que estudar e isso não vai garantir um trabalho. Então houve uma desmotivação tanto para os pais como para os alunos. E antes os pais cobravam, hoje não. Toda essa mudança, a própria progressão continuada favoreceu esse desânimo, porque se o aluno estuda ele passa, se não estuda passa também. Isso tudo causou um desânimo em alguns professores (P1/EC).

A questão dos ritmos de aprendizagem precisa ser bem compreendida entre os educadores para não gerar um descompromisso com o desenvolvimento da criança. A partir do momento em que o professor se desresponsabiliza pelo processo de ensino, pela aprendizagem dos alunos, tal responsabilidade é transferida para o próprio aluno. Mas, Freitas (2002a) alerta que esta postura legitima as diferenças sociais existentes fora da escola, já que a clientela escolar não é homogênea, e ao entrar na escola as crianças trazem consigo uma bagagem cultural diferenciada, decorrente das interações e oportunidades tidas. Desse modo, os professores precisam intervir para possibilitar a aprendizagem e a superação das dificuldades tidas pelos alunos, essa é a sua função e a da escola.

Ao analisar o rendimento e aproveitamento dos alunos após as medidas implantadas na rede de ensino, e se estas resolveram os problemas de ensino, a maioria dos professores

comentou que embora tenham reduzido os índices de evasão e retenção, o aproveitamento e o rendimento dos alunos apresentou um declínio. Assim, quando os professores reclamam da não-retenção, estão reclamando principalmente do fato do aluno permanecer na escola sem aprender. Eles entendem que essa inclusão é parcial, já que a exclusão continua a existir no sistema.

Como vocês analisam o aproveitamento e o rendimento do aluno após a implantação dos ciclos e da progressão continuada?

Professor (a): Depois que o aluno ficou sabendo que ele não vai repetir, que vai mudar de série, que vai passar, sabendo ou não sabendo, isso prejudicou o rendimento dos alunos, porque agora eles não estudam mais como antes (P2/EA).

E vocês acham que essas medidas resolveram os problemas do ensino, principalmente a evasão e a retenção?

Professor (a): Está camuflado né. Porque na realidade a evasão e a retenção eu acho que eliminou mesmo. Hoje é difícil você ver uma criança fora da escola, e também ser retida. Essa criança vai passando, mas é aquilo que eu falei para você, e lá no final, o que essa criança tem, que aproveitamento ela tem (P2/EA).

Professor (a): Resolveu, porque a criança está dentro da escola, mas está indo sem aprender. Porque tem uma obrigatoriedade que está na lei, e que se a criança não estiver na escola a lei pode autuar o pai como responsável e prendê-lo (P3/EA) .

O que vocês acham do aproveitamento, do rendimento dos alunos após estas novas medidas?

Professor (a): O rendimento e o aproveitamento eu visualizo, no meu modo de ver, que não é muito satisfatório. Mas nos estudos que a gente lê, os ciclos tem como objetivo dar condições para o aluno alcançar essas defasagens dentro de um período maior, então com esse olhar eu acabo concordando. Mas, muitas vezes, eu acho no meu dia-a-dia que está muito difícil, tem crianças que estão muito defasadas, sem base nenhuma. Tem classe que estou tendo que voltar muito.

E você acha que os ciclos resolveram os problemas do ensino, a evasão e a retenção?

Professor (a): Teoricamente resolveu, porque agora diminuiu a retenção, mais crianças estão conseguindo o diploma, mas se você quer saber se eles estão aprendendo realmente, eu acho que não. Eles estão saindo com muito pouco conhecimento (P2/ED).

O que você acha do aproveitamento, do rendimento dos alunos neste novo sistema?

Professor (a): Apesar de eu estar com os pequenininhos eu acho que no final, lá na 8ª, não está muito bom não. Direto eu escuto os professores que dão aula para as crianças maiores reclamar que eles não

sabem interpretar, que não conseguem resolver os problemas, que escrevem muito mal. Então, vendo tudo isso, eu acho que não está muito bom.

E você acha que os ciclos e a progressão continuada resolveram os problemas do ensino, principalmente a evasão e a retenção?

Professor (a): Hoje você na houve mais falar tanto de evasão e retenção, mas a questão da qualidade está todo mundo reclamando, porque está cada ano pior (P1/EB).

Diante dessas respostas percebe-se um certo descontentamento com a proposta, associando-a a queda da qualidade de ensino. Porém, Alavarse (Freitas et al, 2003) destaca que isso é compreensivo, pois muitas redes denominam seu sistema de organização por ciclos, mas mantêm a escola da mesma forma, operando de acordo com o regime seriado, mas sem a avaliação com fins de retenção ou aprovação ao final do ano.

Malavazi (Freitas et al, 2003) aponta também que estes sentimentos de resistência e de desânimo por parte dos professores decorrem não tanto pelo significado da proposta, mas sim mais pela forma como esta foi implantada nas redes. Geralmente uma medida de gabinete imposta verticalmente, sem a participação dos sujeitos envolvidos, no qual é desprezado todo o saber docente. Contudo, sabemos que o professor é um elemento ativo nas mudanças, tornando fundamental ouvi-lo, pois é ele quem realiza a transposição dessas propostas para a sala de aula, para o seu trabalho com os alunos, e faz isso com base no saber acumulado junto de seus pares, na sua cultura docente.

Diante disso, entendemos que a questão da cultura docente e o conceito de identidade profissional são fundamentais para nos ajudar a entender as posições que os professores estão tendo em relação aos ciclos e à progressão continuada.

### **3.2 Cultura docente**

Os ciclos e a progressão continuada, ao imporem uma série de mudanças na estrutura e organização das escolas, representam um embate com os valores e crenças instituídos, e com o universo social e cultural dos professores. As mudanças propostas incidem assim, profundamente na cultura escolar e docente estabelecidas historicamente.

O conceito de cultura escolar é recente na literatura, e vem sendo utilizado com conotações e ênfases variadas por diversos autores. O termo cultura escolar emergiu a partir do momento em que as reflexões e investigações, oriundas dos campos da Antropologia, Sociologia e da História, acerca da escola focalizaram os seus aspectos internos, tais como:

práticas escolares, currículo desenvolvido, construção do conhecimento escolar, organização dos alunos e professores, cotidiano escolar, entre outros.

Dentre as definições de cultura escolar mais utilizadas encontram-se as desenvolvidas por Dominique Julia, André Cherval, Jean-Claude Forquim e António Viñao Frago. Neste trabalho, tomaremos como base a definição desenvolvida por Viñao Frago, por acreditar que a ênfase antropológica e a abrangência dada ao termo nos ajuda a compreender melhor a questão aqui tratada.

Para o autor, cultura escolar abarca tudo o que acontece no interior da escola, envolvendo as relações estabelecidas, as práticas desenvolvidas, as normas, as teorias, enfim os inúmeros aspectos que compõem o ambiente escolar. Assim, o termo é entendido como um conjunto de aspectos institucionalizados que:

*“... incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar –, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición ... –, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir e hacer” (Viñao Frago, 1995:68-69).*

O sentido amplo atribuído a cultura escolar possibilitou ao autor afirmar a existência de várias culturas no interior do sistema educacional, como por exemplo, a cultura dos gestores, a cultura dos supervisores e a cultura dos professores, bem como a utilizar esta categoria para reafirmar uma certa resistência às transformações e mudanças:

*“Concepto de cultura escolar como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y practicas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan” (Frago<sup>16</sup> apud Faria Filho et al , 2004:148).*

---

<sup>16</sup> VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares, 2000, 8p. Mimeografado

As bases da nossa cultura escolar se encontram na forma escola cristalizada por séculos de existência, caracterizada, principalmente, por centrar-se na assimilação de conteúdos desconectados da realidade, organizados de modo linear, acumulativo e divididos em séries. Numa forma de organização curricular fragmentada, que instituiu uma lógica temporal pré-fixada de carácter precedente, no qual uma série antecede a outra, sendo a passagem entre elas permitida somente após a verificação do domínio dos conteúdos trabalhados. Uma escola que impõe ritmos médios de aprendizagem que são utilizados como parâmetros para premiar (aprovar) ou castigar (reprovar), e distinguir os alunos como bons ou maus, através de uma avaliação classificatória. Nesta maneira de organizar a escola, o ensino está centrado na ação do professor, pois é este quem transmite os conteúdos aos alunos e verifica seu domínio, tendo o poder para decidir sobre o avanço ou não dos mesmos para a série seguinte.

Considerando que esta estrutura e organização secular, bem como a cultura que as legitimam, geram uma elevada quantidade de alunos marcados pelo fracasso escolar, os ciclos, como uma proposta de organização escolar transformadora, propõem uma ruptura com esta cultura escolar, por meio de mudanças radicais em sua estrutura e organização, e da construção de novas concepções de educação, escola, aluno, avaliação e de profissionais da educação.

Desse modo, a implantação dos ciclos produz uma desestabilização na cultura docente, entendida como o saber profissional dos professores, o seu saber fazer, que foi construído ao longo de um processo de socialização que se iniciou na infância durante o ingresso na escola. Assim, Sarmiento (1994) afirma que:

*“... os professores, enquanto grupo ocupacional, produzem (e produzem-se em) uma ou várias culturas docentes, a qual ou quais são constituídas não apenas pelo(s) saber(es) profissional(ais), mas também por normas, valores, crenças e artefactos [...] As bases da cultura dos professores são criadas nas condições específicas de trabalho dos professores, sendo altamente constrangentes as características organizacionais das escolas, a natureza interactiva e comunicativa da actividade docente e a própria constituição do grupo ocupacional” (p.66).*

Desse modo, aspectos sociais, organizacionais, individuais e característicos da ocupação, contribuem para a construção de uma cultura docente, a partir da qual os professores se orientam, interagem e agem no espaço escolar, o que lhes confere uma

identidade ao seu trabalho e à sua pessoa. Embora o termo esteja no singular, isto não significa que existe uma cultura uniforme entre os professores, mas que há o estabelecimento de alguns padrões compartilhados pelo grupo todo ao longo do tempo.

É por isto que mudanças inovadoras, como a organização do ensino em ciclos por exemplo, são muitas vezes recebidas com relutância pelos professores, porque significam uma ruptura da sua identidade profissional, um confronto com suas representações, práticas, valores, sentimentos, crenças, modo de agir profissional, enfim, com sua cultura fortemente arraigada.

No entanto, o cotidiano escolar está em constante movimento e transformação, e apesar dos professores possuírem concepções enraizadas, estas podem ser alteradas, re-interpretadas e re-significadas. Nóvoa (1995) considera que transformações significativas no agir docente são engendradas quando o professor tem a possibilidade de refletir sobre suas próprias idéias, sobre sua prática, ocorrendo geralmente num processo lento, pois pela reflexão ocorre o confronto entre suas concepções e as novas informações. Assim, o autor coloca que:

*“... a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (p.16, grifo do autor).*

Neste sentido, Arroyo (2000b) defende que a identidade profissional dos professores precisa ser tratada com cuidado e respeito pelas propostas de inovação, pois:

*“Não é fácil redefinir valores e pensamentos, práticas ou condutas socialmente incorporadas a nossa personalidade profissional. É uma violência íntima. Exige muito cuidado e respeito. [...] Está em jogo o pensar, sentir e ser da gente. [...] As propostas inovadoras quando tentam repensar a visão e a prática de Educação Básica terminam questionando e confrontando auto-imagens profissionais, têm um papel importante na desconstrução-construção de valores e imagens sociais. Mexem com traços e interesses arraigados da cultura política e profissional” (p.70).*

Assim, Gatti (1996) afirma que o professor não pode ser tratado como um ser abstrato pelas políticas públicas, já que está inserido num espaço e tempo, possui um conjunto de

saberes decorrentes de sua interação com o mundo, e uma identidade pessoal e social com a qual interage nos processos de inovação educacional.

Dessa maneira, o reconhecimento e o respeito pelo saber e “voz” do professor é fundamental em qualquer tentativa de transformação da escola, pois este somente altera seu modo de agir e seu saber fazer se dialogar e fizer uma nova leitura de suas concepções.

Contudo, em muitas redes de ensino, a proposta de implantação dos ciclos não foi objeto de discussão com os profissionais das escolas, comprometendo com isso, todo o seu potencial transformador, todas as riquezas que esta organização representa para a democratização do acesso e permanência dos alunos na instituição escolar. Assim, sem uma discussão prévia com os professores e sem a participação dos mesmos na construção da proposta, torna-se difícil para muitos iniciar um processo de construção de novas concepções e valores que substituam os existentes no modelo anterior.

Diante disso, a implantação vertical de uma medida inovadora como esta, ao ser realizada de forma impositiva e decretada, acaba desconsiderando toda a cultura escolar e não respeitando a cultura docente assentada por séculos e legitimada socialmente.

Um dos aspectos centrais desta cultura secular, que foi fortemente atingido pela organização do ensino em ciclos, refere-se à competência do professor em avaliar o desempenho dos alunos para atribuir-lhes uma nota, a qual era utilizada por ele para premiá-los ou puni-los. Assim, os ciclos, atrelados a uma proposta de não-reprovação, gerou uma mudança de grande impacto, sobretudo nas representações sociais acerca da função da escola e nas relações de poder estabelecidas em seu interior. O fim da reprovação destituiu a avaliação de seu caráter coercitivo e classificatório, e acabou representando para muitos professores a perda de seu poder, a falta de motivação do aluno para estudar e a perda da referência para o desenvolvimento de seu trabalho.

É em torno da avaliação do rendimento escolar que se concentram as maiores resistências dos professores, fazendo inclusive com que alguns criem subterfúgios para dar continuidade ao processo de reprovação, mesmo no interior dos ciclos. Tal movimento fica explícito nas seguintes falas:

“... na escola onde eu estava, até no 1.1 ficou criança reclassificada porque ela não tinha habilidades, segundo eles lá, habilidades suficientes, adequadas, não tinha esquema corporal, não conhecia cores, não tinha como ir para a 1ª série, ficou no 1.1. No 2.1 também ficou gente reclassificada e no 3.1 também. Quer dizer se ficou não está obedecendo o ciclo, que é o que a gente entende por teoria” (P1/EA).

“... aqui na escola tem retenção antes do final do ciclo quando o aluno vai muito mal, mas é muito raro e quando o aluno tem muitas faltas” (P4/EC).

“... acaba tendo reprova, porque alguns alunos não tem condições mesmo dentro do ciclo de continuar” (P4/EB).

Assim, para que uma nova lógica escolar mais democrática comece a se delinear é fundamental que os professores não sejam tratados como meros executores de propostas, mas sim envolvidos em seu processo de construção, se responsabilizando também por seu desenvolvimento.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as experiências em curso no país e a produção teórica sobre a organização do ensino em ciclos, observamos que o seu significado está sendo construído na prática cotidiana, através de um movimento de desconstrução da lógica e cultura escolar seriada. Esta lógica, legitimada e naturalizada pela sociedade, tem sido questionada e alguns de seus princípios estão paulatinamente se rompendo, para ceder lugar a outros com uma lógica mais inclusiva e humana.

No entanto, em algumas propostas, este movimento de reconstrução da escola pública é muito lento ou praticamente inexistente, já que as mudanças propagadas não alteram significativamente a lógica da escola. Entendemos que tal lentidão ou inexistência decorre, principalmente, das concepções e motivações que orientam as políticas públicas, do modo como estas são implantadas nas redes de ensino e da dissociação entre as novas medidas e o projeto pedagógico das escolas.

No município de Americana, observamos que a proposta de reorganização das escolas foi concebida somente pelos dirigentes, se tornando uma medida exclusiva dos gestores do sistema. Assim, as novas medidas de organização do ensino foram decretadas e impostas verticalmente na rede, levando muitos professores a se sentirem excluídos de decisões importantes que incidem profundamente no desenvolvimento de seu trabalho.

Após a análise documental do município, percebemos algumas contradições nos textos, e a falta de um suporte teórico coeso e uniforme, para fundamentar e orientar as novas concepções de educação, sociedade, aprendizagem, bem como para explicitar o conceito de ciclos.

Os professores, sujeitos da pesquisa, revelaram que sentiram dificuldades para compreender a proposta de imediato, pois não participaram e nem compartilharam do seu processo de elaboração. Desse modo, consideramos que quanto menos compartilharem os novos conceitos, concepções e valores, mais dificuldades de assimilação e identificação com as mudanças serão apresentadas pelos docentes.

Em relação à concepção de ciclos, os professores entenderam que estes significam a extinção da reprovação nos anos intra-ciclos e uma alteração no tempo escolar, pois apresentam uma continuidade entre os anos escolares possibilitando um tempo maior ao aluno para apreender os conteúdos e atingir os objetivos esperados.

Quanto à avaliação da implantação dos ciclos e da progressão continuada no processo ensino-aprendizagem, os professores apresentaram posicionamentos variados, o que revela que estes se encontram em momentos distintos de compartilhamento e aceitação das mudanças propostas na cultura escolar. Houve professores que avaliaram favoravelmente destacando que as medidas foram benéficas para os alunos, pois respeitam os ritmos de aprendizagem dos educandos, possibilitam o avanço nos estudos e evitam a distorção idade/série. No entanto, outro grupo de professores apresentou tanto aspectos positivos quanto negativos das novas medidas. Entre os aspectos positivos apontaram que os ciclos e a progressão continuada possibilitam um tempo maior para a aprendizagem e diminuem a retenção e a evasão, favorecendo o convívio das crianças com os seus pares; e dentre os aspectos negativos colocaram que as famílias se acomodam e os alunos são aprovados com baixo aproveitamento. Por último, temos os professores que declararam abertamente a sua oposição ao sistema, enfatizando a significativa defasagem em que os alunos se encontram na aquisição dos saberes escolares.

Em relação às mudanças ocorridas na organização escolar, com a implantação dos ciclos e da progressão continuada, os professores afirmaram que não houve mudanças aparentes, sendo apenas o discurso modificado, mas permanecendo inalteradas as práticas desenvolvidas e a organização da escola.

No que diz respeito, ao rendimento e aproveitamento dos alunos, os professores afirmaram que estes apresentaram um declínio, embora os índices de evasão e retenção tenham apresentado reduções. Desse modo, mesmo os professores que se posicionaram favoravelmente à implantação dos ciclos, admitiram que estes provocaram uma queda no aproveitamento escolar dos alunos, enfatizando a permanência e a aprovação de crianças na escola mesmo sem aprender.

Um dos aspectos colocados pelos entrevistados que se alterou com a nova organização, foi a relação professor-aluno. Os professores sentem que perderam parte de sua autoridade e autonomia, e principalmente, o respeito dos alunos. Assim, os professores estão criando uma auto-imagem depreciativa e pouco valorativa de si mesmos, o que está provocando sentimentos de desânimo e desmotivação, e influenciando negativamente no exercício de sua profissão e em sua identidade profissional.

Em relação aos alunos, os professores sentem que estes não se importam mais com a aprendizagem. A visão construída e compartilhada entre os docentes é de que os alunos são desinteressados e descompromissados, pois não valorizam e nem se esforçam para aprender os conteúdos ensinados. Assim, entendem que essa postura foi gerada pela retirada da

reprovação nos anos intra-ciclos, pois esta funcionava como motivador e incentivo aos estudos.

Diante disso, consideramos que novas imagens, posturas, valores e concepções estão sendo construídas, a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos no interior da escola e fora dela, e do confronto com a cultura docente e escolar. Neste movimento de reconstrução, os professores indicaram algumas rupturas na lógica seriada, tais como a defesa por mais tempo de trabalho coletivo, a introdução de outras práticas avaliativas e a re-significação da avaliação, sobretudo entre os professores polivalentes. Contudo, alguns aspectos importantes da cultura escolar seriada ainda permanecem na organização do trabalho pedagógico, como por exemplo, a terminologia, a concepção de currículo linear, a organização dos conteúdos referenciados nas séries anuais e a avaliação classificatória.

Com isso, a reconstrução da escola em uma outra lógica mais humana e inclusiva é lenta e processual, pois é no cotidiano escolar que as mudanças começam, primeiramente, a se construir e a se delinear, e não via decretos.

Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham um espaço de tempo considerável reservado para o trabalho coletivo nas escolas, pois a imposição verticalizada de medidas e a ausência de uma cultura local de participação contribuem para que as dificuldades, os dilemas, as contradições, ou as resistências sejam colocadas e deixadas sob a responsabilidade de cada professor. Dessa forma, é preciso que os docentes tenham tempo para se reunirem e é fundamental que participem da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, a fim de problematizarem, discutirem e refletirem sobre as questões presentes no cotidiano do trabalho escolar, para que através de uma ação coletiva e organizada possam exprimir suas opiniões, enfrentar as dificuldades do sistema e contribuir para a efetivação de uma escola realmente democrática e de qualidade.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. In: BICUDO, Maria Aparecida V., SILVA JÚNIOR, Celestino A.(orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo:Editora Unesp, 1999.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. *Ciclos: a escola em (como) questão*. Texto apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED. (versão impressa: <http://www.anped.gov.br>, em 24/01/2005).
- ALMEIDA JÚNIOR, A. “Repetência ou promoção automática”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.27, nº65, p.3-15, jan./mar., 1957.
- AMERICANA. Regimento das Escolas Municipais do Ensino Fundamental: Decreto nº5312, 20/08/2001.
- ARROYO, Miguel G. “Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.20 nº68, p.1-14, dez./1999. (versão impressa: <http://www.scielo.br>, em 08/07/2004).
- \_\_\_\_\_. “Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos”. *Em Aberto*, Brasília, v.17, nº71, p.33-40, jan./2000a.
- \_\_\_\_\_. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá e MITRULIS, Eleny. “Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº108, p.27-48, nov./1999.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá e SOUZA, Sandra M. Zákia L. “Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, nº1, p.31-50, jan./abr. 2004.
- BENJAMIN, César. Atualidades de Marx. In: *Caros Amigos*, Edição 171, 24/09/2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 3ª edição, 2001.

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. Mudanças na avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da progressão continuada: questões teórico-práticas. In: BICUDO, Maria Aparecida V., SILVA JÚNIOR, Celestino A.(orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira” *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30,nº1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.21, n.1, p.187-198, jan./jul.1996.

FREITAS, Luiz Carlos. A progressão continuada e a “democratização” do ensino. In: VILLAS BOAS , Benigna M. de Freitas (org.) *Avaliação: políticas e práticas*. São Paulo: Papirus, [19-?].

\_\_\_\_\_. “A internalização da exclusão”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, nº80, p. 01-21, set./2002a (versão impressa: [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br), em 08/07/2004).

\_\_\_\_\_. “Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas”. *EccoS Revista Científica*, UNINOVE, São Paulo, v.4, nº1, p.79-93, jun./2002b.

\_\_\_\_\_. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos et al. A avaliação nos ciclos: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos (org.), *Questões de avaliação educacional*. Campinas, S.P: Komedi, 2003.

- GATTI, Bernardete Angelina. "Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade" *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, nº98, p.85-90, ago./1996.
- GUILHERME, Cláudia C. Fiorio. *A progressão continuada e a inteligência dos professores*. Texto apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED (versão impressa: <http://www.anped.gov.br>, em 24/01/2005).
- LEITE, Dante Moreira. "Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno" *Revista de Estudos de Avaliação Educacional*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº10, jan./jun., 1999. Transcrito de: LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Pesquisa e Planejamento*. Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, ano 3, v.3, jun./1959, p.15-34.
- MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (org.), *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- NEVES, Edna R. Correia, BORUCHOVITCH, Evely. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília v.20, nº1, jan./abr.2004 (versão impressa: <http://www.scielo.br>, em 08/07/2004).
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, António (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.
- OLIVEIRA, Zilma M.R. "Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola". *Estudos em Avaliação Educacional*, nº18, jul.-dez./1998.
- PARO, Vitor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. "Não mexam na minha avaliação!" Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano, NÓVOA, António (orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993.

PERRENOUD, Philippe. “Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº108, p. 7-26, nov./1999.

PRADO SOUSA, Clarilza. Avaliação da aprendizagem formadora/avaliação formadora da aprendizagem. In: BICUDO, Maria Aparecida V., SILVA JÚNIOR, Celestino A.(orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo:Editora Unesp, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora, 1994

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO: Currículo – Proposta de reforma e reestruturação do ensino fundamental. Americana-S.P:2004.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: HRASILCHIK, Myriam (org.) *USP fala sobre educação*. São Paulo: FEUSP,2000.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. e ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos (org.), *Questões de avaliação educacional*. Campinas, S.P.: Komedi, 2003.

STOCK, Suzete C. Volpato. *Entre a paixão e a rejeição: um quadro histórico-social dos CIEPs*. Americana, São Paulo: Adonis, 2004.

VIÑAO FRAGO, A. “Historia de la educación e historia cultural”. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 0, p. 63-82, set./dez.1995.

Sítios consultados:

<http://www.americana.sp.gov.br> (consultada em 08/07/2004).

<http://www.ibge.gov.br> (consultada em 08/07/2004).

## ANEXO 1

### Quadro 1

Número de ciclos e tempo de duração em redes públicas – 2000

Nº de ciclos	Duração de cada ciclo ( anos)				Nº de redes
	1º ciclo	2ºciclo	3ºciclo	4º ciclo	
1	2				4
1	4				4
2	2	2			4
2	2	4			1
2	4	4			6
3	3	3	3		6
3	2	2	2		1
3	3	3	2		1
4	3	2	2	2	3
4	2	2	2	2	7

In: Souza e Alavarse (2003:79). Dados de estudo realizado pelo NEPP/Unicamp, 2001.

## ANEXO 2

Roteiro da entrevista com os professores:

- 1- O que você entende por avaliação escolar? Qual o objetivo e a função da avaliação escolar?
- 2- Como você avalia os alunos?
- 3- Que dificuldades você enfrenta ao avaliar?
- 4- Que aspectos do funcionamento da escola facilitam o desenvolvimento do processo de avaliação? Que aspectos dificultam?
- 5- O que são ciclos?
- 6- Como foi a implantação dos ciclos na rede? Houve algum tipo de discussão com os professores antes da implantação da proposta? A Secretaria ofereceu algum tipo de capacitação em relação a esta nova organização?
- 7- O que mudou com a implantação dos ciclos na sua escola? Como a escola tem se organizado em função dessa diretriz da Secretaria?
- 8- O seu trabalho na escola foi afetado pela progressão continuada? De que maneira?
- 9- Como você avalia a implantação da progressão continuada no processo ensino-aprendizagem?
- 10- A implantação dos ciclos acarretou alguma mudança no processo ensino-aprendizagem, em seu trabalho pedagógico e na forma de avaliar o aluno?
- 11- Como você analisa o aproveitamento/rendimento dos alunos após a implantação dos ciclos e da progressão continuada?
- 12- Como ficou a relação professor-aluno após essas mudanças?
- 13- De que maneira essas novas medidas resolveram os problemas do ensino (principalmente a evasão e a retenção)?

