

12

SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO

**Ciclos e progressão  
escolar (1990-2002)**

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO MEC

SECRETARIA EXECUTIVA

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS  
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA INEP

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS DIREDE



# 12

SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO

## **Ciclos e progressão escolar (1990-2002)**



# 12

SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO

## **Ciclos e progressão escolar (1990-2002)**

Coordenadoras:  
Sandra Maria Zákia Lian Sousa  
Elba Siqueira de Sá Barretto

Pesquisadores:  
Andrea Steinvascher  
Ocimar Munhoz Alavarse  
Paulo Henrique Arcas

Pesquisadores assistentes:  
Alexandre Cândido  
de Oliveira Campos  
Patrícia Moulin Mendonça

Brasília-DF  
MEC/Inep/Comped/Pnud/Feusp  
2013

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)  
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

REVISÃO/NORMALIZAÇÃO

Jair Santana Moraes - jair.moraes@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO

Raphael Caron Freitas

Marcos Hartwich - hartwich@inep.gov.br

CAPA

Raphael Caron Freitas

DIAGRAMAÇÃO

Daniel Rosa - daniel.rosa@inep.gov.br

TIRAGEM 1.000 exemplares

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício-Sede do Inep

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3070, 2022-3078

editoracao@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício-Sede do Inep

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fone: (61) 2022-3070

A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidas  
são de exclusiva responsabilidade dos autores.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.  
PUBLICADA EM 2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

---

Ciclos e progressão escolar (1990-2002) / Coordenadoras: Sandra Maria Zákia Lian Sousa, Elba  
Siqueira de Sá Barretto. – Brasília, DF: MEC/Inep, 2013.  
96 p. : tab. + 1 CD-ROM – (Série Estado do Conhecimento, ISSN : 1676-0565 ; n. 12)

Anexo: CD-ROM com resumo de artigos, teses e dissertações.

1. Ciclos de escolarização. 2. Progresso escolar. 3. Avaliação da educação. I. Sousa, Sandra  
Maria Zákia Lian. II. Barretto, Elba Siqueira de Sá. III. Série.

CDU 371.212.7

---

Esta ficha catalográfica foi elaborada pelo Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec).



## **ANEXO**

### **RESUMOS ANALÍTICOS DE EDUCAÇÃO CICLOS E PROGRESSÃO ESCOLAR (1990-2002)**







## PLANILHA PARA O REGISTRO DOS RESUMOS

### Campos de indexação:

- Campo 1 – Referência bibliográfica completa do texto, de acordo com as normas da ABNT, identificando o tipo de documento que está sendo analisado, como dissertação, tese, livro, coletânea, capítulo de livro, artigo de periódico, trabalho apresentado em encontro científico.
- Campo 2 – Descritores que identificam o conteúdo do texto, indicando-se três para cada documento resumido.

### Campos do resumo:

- Campo 3 – Descrição – Define os objetivos e/ou as principais características do texto, constituindo-se em um resumo informativo.
- Campo 4 – Metodologia – Indica as fontes de informação, descreve a abordagem teórica e/ou metodológica empregada, oferecendo, sempre que possível, indicações sobre o universo ou amostra investigados, desenho da pesquisa, procedimentos de coleta e análise de dados, aplicando-se sobretudo a trabalhos de pesquisa.
- Campo 5 – Conteúdo – Descreve as principais ideias do trabalho e os resultados, quando apresentados.
- Campo 6 – Conclusão – Inclui as principais indicações e/ou recomendações, quando contidas nos textos.
- Campo 7 – Identificação do responsável pela elaboração do resumo, por meio de siglas e registro da data de elaboração.
- Campo 8 – Identificação do responsável pela revisão do resumo, por meio de siglas e registro da data de revisão.

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). *Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. v. 4. p. 155-164.

### Descritores

avaliação/progressão continuada/ciclos/São Paulo

### Descrição

Considerando que um dos méritos da legislação que instituiu a progressão continuada no Estado de São Paulo foi permitir que se abrisse o debate sobre as políticas públicas, a autora analisa algumas premissas básicas para subsidiar a reflexão, discussão e diálogo entre os envolvidos no processo educacional. Privilegia-se, neste ensaio, a sistemática de avaliação, apontada como um dos principais fatores da produção da repetência no interior da escola.

### Conteúdo

Diante de uma sistemática de avaliação historicamente autoritária, classificatória e discriminatória, a autora defende a necessidade de ressignificar as concepções de avaliação, currículo e educação, para que não se permaneça na trilha da pedagogia da reprovação.

A avaliação deve extrapolar a mera verificação do rendimento, tornando-se um processo formativo que subsidie a tomada de decisões e a melhoria da qualidade do ensino. O currículo precisa evoluir de um rol de disciplinas para um currículo multifacetado que se constitua como o elemento central do projeto da escola. A escola deve ter a feição de um polo decisor, autônomo, criativo, com uma gestão democrática e participativa.

A instituição dos ciclos, eliminando a estruturação por séries, inverte a lógica de tempos iguais para todos com uma homogeneização artificial, por uma lógica de tempos diversos de construção do conhecimento. Nesta concepção, acredita-se que a aprendizagem se faz por tentativas, erros e progressos e que, sendo o crescimento contínuo, este processo deve ser sempre avaliado.

O processo de implementação dessa inovação pressupõe algumas condições fundamentais, como a existência de um suporte institucional, um sistema eficiente e eficaz de comunicação com a população, um plano de ação que priorize programas de formação docente e a participação e comprometimento dos envolvidos no processo educacional.

**Resumido por:** AS

**Data:** 25/3/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 2/8/04

ABREU, Ramon Corrêa de. *Famílias de camadas populares e Programa Escola Plural: as lógicas de uma relação*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

### **Descritores**

políticas educacionais/famílias/Escola Plural/Belo Horizonte

### **Descrição**

A pesquisa descreve e analisa as lógicas subjacentes à relação que famílias pertencentes às camadas populares estabelecem com a escola e a escolaridade dos filhos, no contexto de implementação do Programa Escola Plural, implantado na rede municipal de educação de Belo Horizonte a partir de 1995.

### **Metodologia**

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, colhidos depoimentos de 30 famílias de alunos e de profissionais de dois estabelecimentos de ensino que assumiram, efetivamente, a implementação das mudanças propugnadas pelo programa.

### **Conteúdo**

O Programa Escola Plural constitui uma proposta político-pedagógica implantada na rede municipal de educação de Belo Horizonte a partir de 1995, que tem, segundo seus idealizadores, o objetivo de intervir na estrutura de todas as escolas do município, no sentido de alterar a lógica de seu funcionamento, considerada responsável pela exclusão e os altos índices de fracasso de mais da metade das crianças, adolescentes e jovens e adultos de setores populares.

As famílias abordadas na pesquisa valorizam a escola, dando destaque à sua tarefa de instruir os filhos. Atribuem a ela grande número de funções, como a guarda e proteção das crianças, a formação moral, a socialização, a preparação para o mercado de trabalho e depositam nela suas expectativas de promoção social. Muitos pais sentem-se desorientados diante das novas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, julgando-se incapazes de entendê-las e, por isso, de ajudar os filhos em seu processo de aprendizagem.

Famílias que se posicionaram contrárias ao Programa Escola Plural ressaltaram o temor de que os filhos passem pela escola sem adquirir os saberes considerados necessários e demonstraram incompreensão quanto a alguns procedimentos pedagógicos adotados, principalmente os de caráter lúdico. Esses pais consideram um ensino forte aquele que está intimamente ligado ao esforço e à quantidade de trabalho que os professores exigem dos alunos. Consideram que o programa, ao abolir as notas e a possibilidade de reprovação, demonstra não se importar com seus filhos, o que revela uma incompreensão da lógica da avaliação da proposta.

As famílias que se posicionaram favoravelmente ao Programa Escola Plural declararam que seus filhos estão aprendendo a ler e escrever, tendo a oportunidade de discutir temas como sexualidade, violência, drogas, adolescência, etc. Esses pais valorizam a diversidade de ações desenvolvidas, consideradas como parte do programa.

Entendem a escola como espaço de socialização e de lazer, que deve promover o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo de seus filhos. Além disso, parte desse grupo não vê o menor problema na abolição da retenção e considera a não existência da reprovação um fator positivo.

### **Conclusão**

Os valores e condutas das famílias investigadas estruturam-se preponderantemente a partir de elementos que configuram uma “lógica de eficácia social”. Isso significa dizer que elas reivindicam da escola, primeiramente, a certificação escolar e os conhecimentos que julgam fundamentais para que os filhos possam se inserir no mundo contemporâneo e no mercado de trabalho, obtendo uma ocupação que lhes garanta uma vida menos precária do que a vivida pelos pais. É em função da avaliação que fazem do processo de aquisição desses conhecimentos pelos filhos, que as famílias se posicionam em face do Programa Escola Plural.

Assim sendo, do total de 30 famílias, 17 mostraram-se predominantemente contrárias ao Programa e 13 se posicionaram de forma favorável a ele. Os elementos que expressam a “lógica de eficácia social” no primeiro grupo são próprios do mundo manual e desqualificado de que provêm os pais e das formas de socialização usuais nesse meio social. No segundo grupo, destacam-se elementos extraídos da experiência escolar dos pais – marcada pelo fracasso e pelo sofrimento – e do sentimento de fragilidade diante dos perigos que rondam os filhos, como as más companhias, a violência e as drogas.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. *Ciclos: a escola em (como) questão*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

### **Descritores**

ensino fundamental/ciclos/currículos/São Paulo (São Paulo)

### **Descrição**

O trabalho toma por objeto o exame dos ciclos como forma de organização curricular do ensino fundamental em contraste com a seriação. Além da literatura concernente à temática, foram recuperados e analisados documentos oficiais que fundamentaram iniciativas de adoção de ciclos por várias redes públicas nas últimas décadas, particularmente pela rede municipal de São Paulo, na gestão 1989-1992. Articula a concepção de ciclos com democratização do ensino e com outros aspectos pedagógicos.

### **Metodologia**

Revisão da bibliografia concernente e análise documental.

### **Conteúdo**

Partindo da diversidade de iniciativas de introdução dos ciclos, o autor inicialmente reporta-se a um conjunto de documentos oficiais e referências da literatura sobre o tema e suas implicações para as redes de ensino, procurando delimitar uma conceituação de ciclo. Para tanto, estabelece uma genealogia de iniciativas que ao longo do tempo procuraram enfrentar o fracasso escolar, notadamente aquelas que lançaram mão da chamada promoção automática – ou de termos correlatos – para então evidenciar o alcance das medidas mais recentes.

Entre os documentos oficiais, receberam maior atenção a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e manifestações do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, visto que eles dão suporte à orientação mais recente de adoção dos ciclos, como, por exemplo, a encontrada na rede estadual paulista.

Resgata, ainda, contribuições de algumas redes públicas municipais, particularmente as de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, pelo fato de que elas trazem argumentos que tanto procuram avançar na conceituação de ciclos, como matizar as diferenças no que se refere à seriação do ensino.

A proposta de ciclos da rede paulistana, implementada em 1992, é apresentada com maior profundidade, tendo em conta os desdobramentos e implicações que enseja. O autor a situa dentro das preocupações com o quadro de fracasso escolar persistente no Brasil, mostrando que ela procura dar consequência à proposta de democratização do ensino. Destacada a dimensão político-cultural da escola, aborda a concepção de ciclos tomada em seus delineamentos históricos, relacionando-a com temas correlatos tais como progressão continuada, promoção automática, currículo e avaliação e entendendo-a como uma forma de superação do regime seriado.

### **Conclusão**

Considera que o quadro de negação de direitos e de impasses coloca a escola em questão. Aponta que uma saída histórica nessa situação não comporta medidas paliativas de curto alcance ou limitadas a poucos aspectos do complexo fenômeno escolar, mas afirma que, sem abstrair os determinantes de sua existência, a escola precisa ser pensada em seu conjunto, ser apreendida como questão. Indica que propostas de ciclos devem ser pensadas não como experiências localizadas, mas como iniciativas capazes de dar sentido e significado à escolarização de milhões de alunos, imperativo da democracia e tarefa para políticas públicas.

**Resumido por:** OMA

**Data:** 30/10/03

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 3/8/04

ALEXANDRINO, Manuel Carvalho. Organização do ensino em ciclos: a proposta de avaliação da aprendizagem da Seduc – alguns enviesamentos. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 21, v. 1, n. 39, p. 42-52, 2000.

**Descritores**

avaliação/ciclos/políticas educacionais/Ceará

**Descrição**

O estudo analisa a fundamentação teórica da proposta da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Seduc) quanto à avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos, buscando evidenciar a incoerência do discurso em relação a possibilidade de torná-la exequível.

**Metodologia**

Análise documental das orientações elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará quanto à avaliação da aprendizagem.

**Conteúdo**

O autor analisa os documentos de orientação sobre a avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos, apontando que eles não apresentam fundamentação teórica coerente e precisa que possibilite a mudança de prática dos professores. Em sua opinião, os documentos propõem-se mais a apresentar “o como” trabalhar a avaliação, para “evitar a reprovação”, do que a privilegiar os fundamentos para qualificar a aprendizagem.

Aponta, por exemplo, que a insistência em privilegiar a “interpretação qualitativa” no processo avaliativo sem um referencial teórico psicológico, antropológico e sociológico que demonstre a importância de uma relação de respeito, responsabilidade e democracia entre quem avalia e quem é avaliado, não possibilita que a proposta de avaliação atinja seus objetivos, principalmente na escola pública, carente de recursos didáticos.

Em síntese, o autor considera que os documentos analisados apresentam muitos desencontros e contradições conceituais, além de frases feitas e chavões, que talvez tenham o objetivo de reforçar a necessidade de mudar a forma que a escola utiliza para avaliar a aprendizagem. Entretanto, para se mudar o paradigma defende que é preciso além de fundamentação, um trabalho educativo de sensibilização dos envolvidos no processo educacional – professores e alunos – para que compreendam o que é, como é e para que é a avaliação.

### **Conclusão**

O autor considera que, nesta fase de implantação da proposta, não basta apenas mostrar a serventia da avaliação, é preciso discutir os fundamentos teóricos e os procedimentos lógicos que a viabilizem.

**Resumido por:** AS                      **Data:** 10/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS            **Data:** 3/8/04



AMARAL, Ana Lúcia. Conflito conteúdo/forma em pedagogia inovadora: a pedagogia de projetos na implantação da Escola Plural. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. *Anais...*, 1994.

### **Descritores**

Escola Plural/Inovação educacional/Belo Horizonte/interdisciplinaridade

### **Descrição**

Discute princípios da pedagogia de projetos demonstrando como foram interpretados pelos professores no cotidiano escolar da Escola Plural, em seus cinco primeiros anos de implementação.

### **Conteúdo**

Apresenta a interdisciplinaridade como característica fundamental da pedagogia de projetos. Resgata historicamente a ideia enfatizando a transformação ocorrida na forma de sua abordagem, ou seja, o que antes era concebido como um "método" passa a ser considerado, hoje, como uma "postura pedagógica".

Elenca três etapas para a implementação da pedagogia de projetos: a problematização (momento de definição das questões geradoras), o desenvolvimento (quando as estratégias são planejadas e executadas tendo em vista o desenvolvimento das habilidades dos alunos) e a síntese (quando se divulgam os resultados das pesquisas/ estudos e se avaliam os resultados pedagógicos do projeto como um todo).

Examina como a Escola Plural lidou com os projetos de trabalho em seus cinco anos de implementação. Constata que apesar de a Escola Plural prever a adoção dos projetos de trabalho, sua unidade só foi percebida em nível de discurso, variando a prática de escola para escola, de acordo com a interpretação realizada pelos professores.

Aponta que grande parte dos professores compreende de maneira dicotômica a relação entre os conteúdos e as formas de organizá-los pedagogicamente. Considera que o total poder de decisão que os professores têm sobre os conteúdos agrava os problemas, ocasionando um percurso escolar pouco consistente para os alunos dos ciclos.

### **Conclusão**

Argumenta sobre a necessidade de aprofundar os estudos acerca da pedagogia dos projetos, desfazendo o antagonismo conteúdo/forma. Sugere a criação de diretrizes curriculares norteadoras para toda a rede, proporcionando sustentação teórica aos professores.

**Resumido por:** ACC

**Data:** 23/6/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 3/8/04

AMARAL, Ana Lúcia. As políticas públicas de avaliação e sua repercussão nas práticas pedagógicas da Escola Plural. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 26, p. 15-29, jul./dez. 2002.

### **Descritores**

Escola Plural/políticas educacionais/avaliação/Belo Horizonte

### **Descrição**

O artigo discute a avaliação nas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, baseado em dados da pesquisa de avaliação da Escola Plural, realizada pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O texto apresenta os eixos norteadores da Escola Plural, oferece os contornos gerais da pesquisa do Game, enfoca a avaliação presente no projeto, ventila os problemas enfrentados pelos diversos sujeitos envolvidos e discute os encontros e desencontros entre a proposta pedagógica da Escola Plural e as políticas de avaliação vigentes no país.

### **Metodologia**

A autora faz uma releitura de 31 relatórios produzidos por 14 auxiliares de pesquisa que participaram da avaliação Game, a qual compreendeu: estudo da concepção do projeto Escola Plural; organização de um banco de dados pedagógico-administrativos; estudos de caso múltiplos; três estudos de caso de natureza etnográfica.

### **Conteúdo**

O projeto da Escola Plural é caracterizado como uma reforma educacional que procura alterar a cultura da escola e sua filosofia, propondo o rompimento com a lógica acumulativa e transmissiva do ensino e uma nova relação com o conhecimento, bem como eliminando os mecanismos de reprovação escolar. São mencionados os quatro grandes núcleos considerados vertebradores do projeto: "os eixos norteadores", "a reorganização dos tempos escolares", "os processos de formação plural" e "a avaliação na Escola Plural". A avaliação é configurada, portanto, como um dos pilares da proposta.

A Escola Plural surgiu em 1994, na gestão do prefeito Patrus Ananias, sob a direção da Secretária Municipal de Educação, Glaura Vasquez Miranda e do secretário adjunto, Miguel Gonzáles Arroyo, e passou por uma avaliação externa após quatro anos de sua implementação, determinada pelo Conselho Estadual de Educação.

A avaliação envolveu os três ciclos de formação que correspondem ao ensino fundamental. A pesquisa ampla, predominantemente qualitativa, teve dois focos: avaliar a Escola Plural do ponto de vista do entendimento que dela tinham seus atores quanto à implantação e implementação da proposta; enriquecer os estudos sobre reformas educacionais. Os eixos da avaliação na Escola Plural pressupõem um processo de formação contínua, em que todos os atores devem estar envolvidos. Supõem a realização de uma avaliação inicial, a contínua e a final e preveem o uso de diversos instrumentos de avaliação.

Dois movimentos compõem o quadro de mudanças nos processos de avaliação educacional no Brasil: um construído no movimento de democratização do país, que defendia a democratização do acesso e permanência na escola; outro que se expressa nas políticas do governo federal, que ao mesmo tempo em que defende a liberdade de ensino impõe a “avaliação como regulador de processo” e o “Estado como avaliador de produtos”.

Em relação à Escola Plural, existem escolas que acatam a proposta, as que acatam parcialmente e as que a rejeitam. A maioria dos sujeitos pesquisados declara-se contrária às reprovações sucessivas e adepta da avaliação contínua e qualitativa. Eles consideram, entretanto, que o fim das notas tirou do professor o controle sobre a disciplina e o desempenho do aluno. A pesquisa aponta que a ausência de um currículo comum às turmas do mesmo ciclo deixa os professores sem parâmetro de avaliação. A falta de parâmetros também torna inadequada a avaliação externa para efeitos comparativos. Nesse sentido, o idealizado pela Escola Plural entra em conflito com as propostas nacionais.

### **Conclusão**

A partir desse estudo é possível registrar uma incongruência entre as políticas federais e municipais em relação aos processos de avaliação: ao mesmo tempo que o governo federal expressa em seus documentos princípios pedagógicos semelhantes aos que norteiam a Escola Plural, propõe o Estado como avaliador. A autora levanta a hipótese de que as dificuldades encontradas na implementação da Escola Plural estão na incapacidade de concretizar o propalado no campo das ideias, de transformar as práticas escolares de modo a que venham a promover a inclusão social. Acredita que os desencontros e incertezas da Escola Plural não se configuram como fatos isolados no país, mas são desencontros e incertezas vividos pela educação brasileira, manifestados em sua política e em sua prática.

**Resumido por:** PMM

**Data:** 4/8/04

**Revisado por:** ESZ e SZS

**Data:** 9/8/04

AMBROSETTI, Neusa Banhara. Ciclo básico: uma proposta vista pelas professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 75, p. 57-70, nov. 1990.

### **Descritores**

ciclo básico/professores/prática docente/São Paulo

### **Descrição**

Pesquisa que se propôs a acompanhar a implantação do ciclo básico em quatro escolas da rede estadual paulista, procurando verificar como a proposta foi compreendida pelas professoras e como se traduziu em práticas pedagógicas.

### **Metodologia**

Quatro escolas estaduais da cidade de Taubaté foram escolhidas para o estudo segundo os seguintes critérios: tamanho (grandes e pequenas), localização (bairro central ou periférico), nível socioeconômico da clientela (predominância de classe média ou baixa) e nível alto ou baixo de implementação da proposta.

Foram realizadas observações em sala de aula e em outras situações escolares e feitas entrevistas com 23 docentes e respectivos diretores das escolas.

### **Conteúdo**

A autora recupera o contexto sociopolítico em que o ciclo básico foi implementado no Estado de São Paulo na segunda metade dos anos 80.

Quatro anos após a implementação, a posição desfavorável ao ciclo básico, inicialmente assumida pelas professoras, apresentava algumas mudanças. Oito delas mantinham-se contrárias à medida, quatro viam alguns aspectos positivos, mas faziam restrições, e 11 mostravam-se mais favoráveis.

O principal motivo de descontentamento era a não retenção dos alunos ao final do primeiro ano, agora seguido de outra restrição: a redução do conteúdo ensinado nas séries iniciais. A queixa maior era a das professoras do segundo ano, que sentiam dificuldade de trabalhar com classes mais heterogêneas. A concepção de série não foi modificada, não tendo havido uma percepção da proposta como mudança, mas apenas como facilitação. Os depoimentos indicam, contudo, que as professoras tinham consciência da necessidade de uma mudança qualitativa no processo de alfabetização.

Entre os aspectos favoráveis apontados, o mais citado foi a possibilidade de continuidade do processo de ensino aprendizagem. Outro aspecto positivo: maior atenção aos alunos com dificuldades.

Algumas professoras desenvolveram uma prática pedagógica mais adequada ao conjunto dos alunos, ainda que não tenha havido grande mudança no trabalho docente. Observou-se, porém, uma mudança de atitude frente aos problemas de aprendizagem dos alunos.

### **Conclusão**

As mudanças na prática pedagógica não decorreram de uma nova abordagem teórico-metodológica e não configuraram uma reformulação das formas tradicionais

de trabalho. Os avanços observados decorreram de um processo de reflexão sobre a própria prática, que levou a uma conscientização do papel da escola e das próprias professoras na busca de soluções para o fracasso escolar.

**Resumido por:** ESB

**Data:** 3/8/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

ANDRADE, Irene Rodrigues de. *Ciclo básico: da proposta transformadora de alfabetização à realidade de sua prática*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, 1992.

### **Descritores**

ciclo básico/alfabetização/avaliação/São Paulo

### **Descrição**

A pesquisa parte do pressuposto de que o ciclo básico se constituiu com o desígnio de intervir no fracasso da alfabetização, mas que, após sete anos de sua implementação, não existe uma avaliação por parte da Secretaria Estadual de Educação sobre o desempenho dos alunos e da implementação da proposta. Nesse sentido a pesquisa se propõe a avaliar o ciclo básico tendo como referência o estudo de escolas situadas na cidade de Franca, Estado de São Paulo.

### **Metodologia**

A amostra constou de quatro escolas estaduais da cidade de Franca, que possuíam ciclo básico com jornada única. Foram coletados três tipos de dados: desempenho dos alunos do ciclo básico, através de um instrumento de avaliação elaborado pela pesquisadora; depoimentos de professores alfabetizadores do ciclo básico por meio de entrevista; índices de aprovação-retenção-evasão antes e depois da implantação do ciclo básico, de 1980 a 1988.

### **Conteúdo**

Os instrumentos de avaliação de desempenho dos alunos constaram de: elaboração e, entendimento de texto, leitura, formação de frases e ditado. Na produção de texto, os aspectos analisados foram: utilização de períodos simples ou compostos, com orações sintaticamente completas ou incompletas, vocabulário, domínio da convenção escrita, estética, lógica e clareza. Em relação ao item entendimento do texto, foram analisadas as respostas dadas a cinco perguntas relativas ao conteúdo dos textos. Os dados do item "leitura" foram analisados considerando a entonação e o ritmo. A formação de frase, a partir de palavras indicadas, foi analisada quanto à capacidade do aluno comunicar uma ideia. Na análise do ditado, o critério usado foi a escrita correta das famílias silábicas ou de determinados tipos de dificuldades. Essas atividades foram escolhidas por se aproximarem da proposta curricular vigente na rede de ensino e por proporem aos alunos questões que não fossem muito distantes das atividades vividas em sala de aula. Os indicadores do desempenho dos alunos foram assim sintetizados: desempenho esperado e/ou correto (80 a 100% de acertos), desempenho intermediário (50 a 80 % dos acertos) e desempenho com grande dificuldade e/ou incorreto (abaixo de 50%).

No primeiro item o desempenho dos alunos foi abaixo do esperado em relação aos conteúdos propostos pelo currículo do ciclo. Em relação ao entendimento do texto, o desempenho foi intermediário ou com grandes dificuldades quanto às respostas escritas, entretanto, o desempenho oral foi o esperado, o que é um indicador de que a

dificuldade de compreensão está em “reescrever a história”. No item leitura, grande parte das crianças leu corretamente, com pronúncia, ritmo e entonação, ou deu uma resposta parcialmente correta, com boa pronúncia, mas sem ritmo e entonação. Os ditados apresentaram baixos índices de erro.

A entrevista com os professores era composta por itens que foram analisados tendo em vista a concepção dos professores, práticas docentes, propostas relacionadas ao ciclo básico. Os professores apresentaram uma concepção teórica estruturalista. Chama a atenção, dentre outros aspectos, a concepção de alfabetização da maioria dos entrevistados: ler e escrever são atividades consideradas como de codificação/decodificação da linguagem oral.

Nos dados sobre evasão-retenção-aprovação havia discrepância entre os índices apresentados pelas escolas e as informações dos órgãos centrais. Constatou-se que não houve uma reversão no fracasso escolar com a implantação do ciclo básico, ou seja, os índices gerais de evasão e repetência das quatro escolas são maiores no período de 1985/1988 do que no período anterior de 1980/83. Esses dados contrariam as justificativas da Secretaria de Educação para a implantação do ciclo, que pretendiam com ela reverter os altos índices de fracasso escolar.

Os resultados foram apresentados por escola pesquisada.

### **Conclusão**

As propostas da Secretaria de Educação não foram suficientes para assegurar as mudanças concebidas para o ciclo básico. A autora destaca a importância de que os órgãos centrais reconheçam e respeitem os profissionais que atuam nas escolas, bem com a necessidade de que os estimulem a “visualizarem” a necessidade de mudança. Acrescenta que um projeto não se sustenta pela imposição de uma teoria transformadora. Conclui que as mudanças serão possíveis quando os professores se sentirem comprometidos com uma escola de qualidade e os alunos passarem a ser o centro do processo educativo, efetivando-se, assim, o compromisso político com os educandos.

**Resumido por:** PMM

**Data:** 31/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 6/8/04

ANDRADE, Márcia Regina Selpa de. *A organização do trabalho escolar: os tempos e os espaços de formação humana*. Dissertação (mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2002.

### **Descritores**

ciclos/desenvolvimento humano/ensino fundamental/Blumenau

### **Descrição**

A pesquisa teve como objetivo identificar os determinantes da organização do ensino por ciclos de formação, trazendo as concepções que a fundamentam.

### **Metodologia**

Estudo de quatro escolas da rede municipal de Blumenau (SC) que, em 2000, haviam implementado os três ciclos de formação no ensino fundamental. Para acompanhar os momentos de estudos dos professores e reuniões pedagógicas, a pesquisadora elegeu uma das quatro escolas.

Serviram como fonte de dados: a leitura de diferentes propostas implementadas por ciclos, acompanhada de análise dos documentos e críticas que circulavam em diferentes espaços; a observação e registro das narrativas dos educadores/as nos encontros promovidos pela organização escolar por ciclos de formação; as experiências concretas, buscando elementos da proposta vivenciada; entrevistas com professores/as e coordenadores pedagógicos. Como fundamentação teórica foram utilizadas as contribuições de Miguel Arroyo, Paulo Freire, Elvira S. Lima, Vygotsky, dentre outros.

### **Conteúdo**

As propostas de organização do trabalho escolar em ciclos foram constituídas por diversas razões: a razão legal, social, pedagógica, teórica e a razão política. Essas propostas não são iguais, existindo diferentes concepções e formas de organização em ciclos. Pode-se identificar como distintivo das propostas, as que aglutinam as séries em ciclos e as que têm por base temporalidades humanas como fundamento para a constituição de ciclos. Estas últimas constituem os ciclos de formação.

As origens das propostas dos ciclos estão alicerçadas em renovações pedagógicas e teóricas. As renovações pedagógicas vinculam-se aos movimentos sociais e culturais, trazendo à tona outras características inerentes ao movimento histórico da prática educativa. Caracterizam-se por serem movimentos construídos pelos próprios educadores, que vêm renovando os princípios da educação básica, resignificando práticas e fazendo propostas inovadoras. As renovações teóricas trazem dimensões de diferentes áreas que revelam a construção humana e contribuem para o fazer e o pensar pedagógico. Analisam o processo de aprendizado e desenvolvimento humano com múltiplas influências sociais, culturais e pedagógicas.

A construção humana como determinante central do trabalho escolar por ciclos de formação tem como princípio a transformação e a formação permanente. Traz a perspectiva da organização do trabalho escolar centrada nas temporalidades humanas, ou seja, a ordenação dos sujeitos em tempos e espaços de acordo com os ciclos da vida.



As experiências estudadas revelam a transgressão como prática pedagógica e a necessidade de superar a fragmentação do tempo e do espaço escolar, levando à construção de tempos mais flexíveis, mais formadores, reinventando práticas. Outro aspecto a destacar como uma característica relevante da proposta de ciclos de formação é a gestão democrática, que proporciona um diálogo entre a escola e a comunidade.

A avaliação é entendida como atividade humana que redimensiona a prática pedagógica, diferenciando-se da concepção da avaliação quantitativa e classificatória. No currículo a concepção está nos saberes que constituem a emancipação humana, sendo a cultura um elemento essencial da ação educativa.

### **Conclusão**

A proposta por ciclos de formação é um contínuo movimento de construção pedagógica. Ela aponta a possibilidade de ressignificar os tempos e espaços escolares, visando a formação plena dos sujeitos. A ideia de ciclos de formação está ligada historicamente a projetos de transformação social mais ampla, que incluem a educação como um dos eixos importantes do processo.

A proposta de organização escolar que se opõe à lógica de uma organização rígida envolve: uma postura pedagógica comprometida com a formação de sujeitos socioculturais e o pleno desenvolvimento das temporalidades do ciclo da vida humana; o redimensionamento do currículo, da avaliação, da metodologia do trabalho docente e de sua formação, a partir da concepção da educação básica como direito; o redimensionamento dos tempos e espaços da estrutura escolar para dar conta das especificidades de cada tempo-ciclo. Busca ressignificar valores pedagógicos no cotidiano escolar e o próprio ato de construção do conhecimento como um processo constituído pela história, pela cultura, nas relações com os sujeitos em tempos e espaços diversos.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 21/7/04

**Revisto por:** SZS e ESB

**Data:** 6/8/04

ANTUNES, Ana Lúcia; SOUZA, Maria Alba de. O aluno do CBA: análise de algumas das suas características. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 6, p. 43-60, jul./dez.1992.

### **Descritores**

ciclo básico/alfabetização/avaliação/Minas Gerais

### **Descrição**

Texto que compõe o conjunto de artigos sobre a avaliação da escola pública de Minas Gerais, enfocando, especialmente, a estratégia do ciclo básico de alfabetização (CBA). As autoras relatam a primeira experiência integrante do Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais 92/95, avaliando o rendimento do aluno do CBA de todas as escolas da rede estadual.

### **Conteúdo**

Trata-se de pesquisa de caráter censitário, com um total de 312 811 alunos matriculados na 3ª série do ensino fundamental, submetidos a provas de Português e Redação (35,2% dos alunos), Matemática (32,3% dos alunos) e Ciências (32,5% dos alunos). Além do rendimento escolar, foram pesquisados, em relação aos alunos, a distribuição por sexo, idade e o tempo de permanência na 3ª série. São também apresentados dados do aluno do CBA em relação à sua opinião sobre a escola e a disciplina em que foi avaliado e a importância atribuída pelo aluno às três disciplinas; as atividades desenvolvidas pelo aluno no lar, relacionadas com a vida escolar, o tempo gasto com o dever de casa, aspectos do ambiente familiar relacionados com lazer e cultura, a existência de livros em casa; atividades desenvolvidas em sala de aula: frequência com que se ministram atividades das três disciplinas e a utilização de recursos didáticos específicos de cada disciplina. A análise apresentada restringe-se a uma visão descritiva.

### **Conclusão**

As conclusões referem-se à classificação da clientela quanto ao sexo, idade e tempo de permanência na série e quanto ao ambiente familiar e escolar, na ótica do aluno do CBA. De um modo geral, as autoras assinalam que os dados demonstram que a clientela escolar pesquisada gosta da escola que frequenta, afirma serem muito importantes as disciplinas que estuda, não as considerando difíceis, e resolve seus deveres sozinha. Os dados apontam, ainda, que os alunos não dispõem de livros suficientes em casa para seus estudos, ocupam boa parte do tempo fora da escola vendo televisão e não convivem, em sala de aula, com recursos didáticos adequados e facilitadores da aprendizagem. Os dados analisados remetem à identificação de algumas situações de grande importância que poderiam estar prejudicando o desenvolvimento da estratégia do CBA.

**Resumido por:** AV

**Data:** 2001

**Revisto por:** ESB e SZS

**Data:** 3/8/04

ARROYO, Miguel González. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

### **Descritores**

ciclos/formação de professores/administração escolar/  
educação básica

### **Descrição**

Ensaio que discute como a organização da escola que adotou os ciclos de formação e desenvolvimento humano leva ao questionamento e superação de certas concepções e práticas de formação docente, provocando um processo formador.

### **Metodologia**

O texto está dividido em duas partes. Na primeira, o autor questiona a concepção de formação precedente a esses ciclos. Na segunda reflete sobre as virtualidades formadoras do processo de desconstrução da estrutura seriada e de construção de uma nova estrutura, centrada nas temporalidades ou nos ciclos de desenvolvimento humano.

### **Conteúdo**

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 incorporou os ciclos como uma das modalidades de organização da educação básica, sendo que eles passaram a constituir uma forma de organizar os processos educativos que está merecendo a mais ampla atenção de formuladores de políticas e de currículos e de formadores de profissionais.

No pensamento tradicional a qualificação dos profissionais coloca-se como pré-requisito para a implantação de mudanças na escola. O caráter precedente de toda a qualificação é tido como inquestionável, não apenas na formação de professores, mas também na educação dos alunos. Essa concepção polariza a vida em dois tempos: o de aprender e o de fazer, o de formação e o de ação; polariza teoria e prática, pensar e fazer, trabalho intelectual e manual. Supõe que os professores primeiro devem aprender o que é o ciclo, conteúdos de ciclos, avaliação nos ciclos. O educador é visto como executor de tarefas e o pressuposto é que seu papel muda em cada conjuntura, o que reflete uma postura tecnicista que o desqualifica. As prescrições abundantes no campo da sua formação buscam conformá-la às demandas conjunturais.

As propostas pedagógicas dos ciclos de formação ou de desenvolvimento humano supõem que a melhor estratégia é a de partir da formação que os docentes já possuem, assumir que a função de educador carrega funções definidas socialmente e recuperar o que há de permanente no ofício de professor. Sua configuração social situa-se nos tempos de longa duração. Trata-se, pois, de não inventar novas incumbências e sim de criar situações coletivas que possibilitem reforçar o que há de mais permanente na função social e cultural dos profissionais da educação, que, de resto, eles já colocam em ação na sua prática.

Na organização da escola por ciclos de formação, procura-se recuperar a concepção da educação básica como direito ao desenvolvimento humano, à realização humana.

Retoma-se a tradição humanista, radicalizada nas lutas pelos direitos sociais, pela emancipação humana, pela igualdade e pelo respeito à diferença, contrapondo-se à visão que reduziu o direito à educação a receber da escola as credenciais e competências demandadas pelo mercado seletivo, a preparar para a empregabilidade.

Esse processo é concomitante a um movimento de confronto com pensamentos, valores, representações, culturas escolares e profissionais, com a própria imagem de educador. Há uma tensa desconstrução de referências, de culturas; um tenso processo de desenvolvimento humano, social e cultural dos professores. Essa visão mais radical da educação básica, não pretende mudanças pontuais, mas busca chegar às grandes questões que dão sentido ao pensar e fazer da educação.

**Resumido por:** ESB

**Data:** 27/10/2003

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

### Descritores

fracasso escolar/administração da educação/democracia/políticas educacionais

### Descrição

O ensaio tem por objetivo contribuir com a reflexão sobre o fracasso/sucesso escolar, analisando pressupostos e possibilidades das propostas político-pedagógicas implantadas em diversas redes de ensino como Belo Horizonte, Blumenau, Porto Alegre, Ipatinga, Distrito Federal e Brasília.

### Conteúdo

O fracasso escolar deve ser analisado a partir da construção histórica do sistema de educação básica e como expressão dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão, que perpassa todas as instituições sociais. As propostas político-pedagógicas em análise buscam repensar esta lógica e têm como foco de intervenção as estruturas do sistema escolar que as materializam, como a organização seriada, os currículos gradeados e disciplinares, os processos de avaliação e os mecanismos de retenção e reprovação. Estas características representam, na avaliação do autor, um avanço significativo na formulação de políticas educacionais.

Sobre a expansão da educação básica, duas ideias prevaleceram ao longo da história: a primeira, pautada numa concepção utilitarista e credencialista de ensino, defende a instrumentalização dos alunos para inserção no mercado de trabalho; a segunda, defende a formação do cidadão e socialização do conhecimento historicamente construído, apoiando-se no pensamento progressista e democrático. Na opinião do autor, no final da década de 90, o horizonte democrático articulou-se com demasiada facilidade ao ideal credencialista, demonstrando a dificuldade de se superar esta concepção.

Muitas críticas à organização do ensino por ciclos de formação apelam, por exemplo, para esse democratismo credencialista. Sob o pretexto de que se negaria aos setores populares o domínio de competências necessárias para enfrentar, em igualdade de condições, a seletividade e a competitividade da sociedade e do mercado, defende-se a manutenção do sistema seriado ainda que seletivo, sugerindo apenas pequenos arranjos na regularização do fluxo escolar. No entanto, a organização do ensino por ciclos de formação, ao enfrentar este embate, abre novos horizontes e possibilita, mesmo que lentamente, a construção de uma concepção mais humanista de educação básica e de direito à educação.

**Resumido por:** AS

**Data:** 14/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

AZEVEDO, José Clóvis de. Ensino por ciclos: a democratização do conhecimento na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Pátio*, Porto Alegre, v. 1, n. 0, p. 31-32, fev./abr. 1997.

### **Descritores**

ciclos/currículos/avaliação/Porto Alegre

### **Descrição**

O artigo apresenta pressupostos dos ciclos de formação implantados em Porto Alegre a partir de 1996. Esta organização foi definida no 1º Congresso Constituinte da rede municipal, em que se estabeleceram as diretrizes básicas para a educação.

### **Conteúdo**

As diretrizes educacionais foram definidas no 1º Congresso Constituinte com participação dos envolvidos no processo educativo: profissionais de educação, alunos, pais e comunidade escolar. Buscando alternativas para evitar a exclusão escolar pela reprovação e evasão, uma das deliberações do Congresso foi a reestruturação curricular com a implantação do ensino por ciclos de formação.

Neste sistema, os alunos são organizados por idade, dos 6 aos 14 anos, em três ciclos de três anos cada. Não há reprovação e os alunos que estão em defasagem recebem atendimento pedagógico especial. O ensino por ciclos se contrapõe à organização seriada, pois supera a visão tradicional de currículo como uma lista de conteúdos pré-definidos. A concepção de currículo presente nos ciclos de formação está ligada a uma visão de conhecimento como algo que se constrói, em permanente transformação, numa relação de cumplicidade com o contexto histórico-cultural. Na organização do ensino por ciclos a avaliação deve ser contínua e sistemática, informando a evolução do educando em relação à sua aprendizagem e aos objetivos propostos.

### **Conclusão**

Atacando frontalmente a lógica de organização excludente da escola tradicional, esta experiência busca enfrentar o desafio de organizar o ensino público com qualidade, que garanta a aprendizagem para todos.

**Resumido por:** AS

**Data:** 21/1/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Organização do trabalho escolar no ciclo básico na perspectiva da superação do fracasso escolar. *Ideias*, São Paulo, n. 6, p. 101-107, 1992.

**Descritores**

ciclo básico/avaliação/administração escolar/políticas educacionais

**Descrição**

O artigo analisa a organização do trabalho escolar no ciclo básico, apontando mudanças necessárias para a superação do fracasso dos alunos.

**Conteúdo**

A educação no Brasil sempre esteve predominantemente a cargo dos sistemas públicos de ensino. No Estado de São Paulo, o poder público, desde a década de 70, esforçou-se no sentido de expandir a escola básica de oito anos e vem tomando medidas para resolver o problema da repetência em massa nas séries iniciais. O ciclo básico configura-se como uma dessas medidas para eliminar o congestionamento da passagem da 1ª para a 2ª série. Entretanto, o que tem sido identificado é um deslocamento desse congestionamento na passagem da 2ª para a 3ª série.

Um dos problemas gerados por esse deslocamento do congestionamento do fluxo escolar é um descompasso entre o projeto educacional da rede e as formas de contratação do professor. Para o desenvolvimento do trabalho no ciclo há necessidade de que o professor se dedique a um determinado grupo de alunos por mais tempo, tanto em contato com eles em sala de aula, como em atividades extraclasse.

A instituição da jornada única de trabalho para professores do ciclo básico deve ser entendida como um salto qualitativo nas condições de trabalho, pois permite ao professor maior atendimento aos alunos, tempo de preparo de aulas e correção de trabalhos, bem como possibilita a realização de reuniões e cursos de formação. O impacto dessa medida ainda não pôde ser verificado por ser curto o tempo de implantação, mas espera-se que proporcione melhoria da aprendizagem dos alunos do ciclo básico.

O aumento excessivo da retenção ao final da 2ª série demonstra que o rendimento precisa melhorar e é em função disso que deve ser organizado o trabalho na escola e na rede. Para tanto é preciso que os professores tenham melhor domínio do currículo a ser desenvolvido no ciclo básico, que a avaliação tenha outro enfoque e que os órgãos competentes estimulem a disseminação, na rede, do fluxo de informações, além de promoverem uma orientação melhor e mais profunda às escolas.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 20/6/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.). *As propostas curriculares oficiais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996. (Textos FCC, 10).

### Descritores

currículos/ciclos/ensino fundamental/políticas educacionais

### Descrição:

Estudo que analisou propostas curriculares para o ensino fundamental, elaboradas pelos Estados, Distrito Federal e alguns municípios entre 1985 a 1995, com vistas a subsidiar a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais.

### Metodologia

Foram analisadas as propostas curriculares de 21 Estados brasileiros, do Distrito Federal e dos municípios de São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro. As orientações curriculares desses municípios foram consideradas em virtude de seu caráter inovador.

### Conteúdo

Na apreciação geral das propostas curriculares do ensino fundamental, as autoras afirmam que as reformas curriculares iniciadas na década de 90 foram feitas sob o impacto da difusão de estudos que chamavam a atenção para os recalcitrantes dados de retenção no ensino básico, e em particular para as primeiras séries do 1º grau, com percentuais entre 40% e 50%.

A proposta de ciclos ou blocos, ao colocar em cheque a seriação, representa uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e ruptura do currículo durante o período de escolarização, pressupondo a ordenação do conhecimento em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem, sem que o professor e a escola percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período.

Na perspectiva de democratização do sistema de ensino, alguns Estados, a começar por São Paulo, Minas Gerais e Paraná, instituíram o ciclo básico, que reestruturava num *continuum* as antigas primeiras e segundas séries do 1º grau, como primeira medida no sentido da reorganização da escola pública, com objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade.

O ciclo básico, sem prever a redução dos conteúdos trabalhados nos dois anos, ensejava maior flexibilidade de organização curricular, de revisão de conteúdos programáticos e utilização de estratégias de aprendizagem mais condizentes com a heterogeneidade da clientela. Esta proposta veio por vezes acompanhada de atendimento paralelo – em grupos menores – dos alunos com maiores dificuldades; de incentivo à permanência dos professores mais experientes nas séries iniciais e de suprimento de material pedagógico específico, muito embora tais medidas nem sempre tivessem perdurado nas redes de ensino.

Na esteira dessas transformações, as redes municipais de São Paulo e de Belo Horizonte vêm ensaiando, nos anos 90, mudanças mais abrangentes no ensino



fundamental. No caso paulistano, pela implementação do regimento comum das escolas municipais, em 1992, esta etapa da escolarização foi dividida em três ciclos: um inicial, compreendendo os três primeiros anos letivos; o intermediário, os três seguintes; e o final, os dois últimos. O foco da avaliação é deslocado do desempenho do aluno isoladamente considerado, para recair no trabalho desenvolvido pelo conjunto da escola na perspectiva da avaliação diagnóstica.

Em Belo Horizonte, na proposta da Escola Plural, publicada em 1994, além de a escolarização ser antecipada para crianças de seis anos, são propostos três ciclos homogêneos de três anos cada. O tempo escolar é organizado em fluxos mais longos e flexíveis, tendo como eixo a vivência sociocultural de cada idade, mediante a adoção de ciclos de formação de idade homogênea, compreendendo o período característico da infância, da pré-adolescência e da adolescência. São também apontados claros limites à possibilidade de repetência, na perspectiva de uma avaliação diagnóstica que recaia mais sobre o processo do que sobre o produto.

Outra proposta foi a do bloco único, presente na rede estadual do Rio de Janeiro em 1994 e na rede do município carioca em 1991/1992. Ela apresenta propósitos semelhantes aos do ciclo básico quanto à flexibilização do tempo no currículo, embora seja bem mais ampla quanto à sua reordenação. O bloco único, primeiro segmento da escolarização regular, tem cinco anos, incluindo as classes de alfabetização e os quatro anos iniciais do ensino fundamental. Prevê-se que ele seja desenvolvido em dois momentos: o primeiro, corresponde aos 3 anos iniciais, quando a criança adquire certos conceitos fundamentais; o segundo, corresponde aos dois anos terminais, implicando aprofundamento e ampliação de conceitos. Do mesmo modo que no ciclo básico, critica-se a rigidez na demarcação do tempo no regime seriado; argumenta-se que esta se baseia no falso pressuposto de que a aprendizagem de conteúdos deve coincidir com o ano civil, desconsiderando as capacidades individuais em formação. Abolidas as séries, recomenda-se que as crianças sejam avaliadas em função dos objetivos propostos, mas não é permitida a retenção, embora possa ocorrer que o aluno que não tenha alcançado objetivos essenciais seja submetido a um ano de estudos complementares ao final do bloco.

### **Conclusão**

Pela consistência de suas formulações e pela oportunidade das medidas que propunha, o ciclo básico foi uma medida que não só prevaleceu nas redes estaduais que o implantaram na década de 80, a despeito de mudanças de governo e de partidos políticos no poder, como tendeu a ser adotada, com algumas variações, por outros Estados. Ela desencadeou um debate amplo sobre a avaliação, com ênfase àquela centrada na consideração das variáveis presentes no contexto escolar que afetam o desempenho dos alunos e que forneça os elementos necessários à melhoria da qualidade de ensino.

A ideia de ciclo ou bloco tem sido acalentada em alguns sistemas de ensino não só como um princípio desserializador, mas como uma orientação pedagógica que informa a reordenação dos componentes curriculares ao longo do período de escolarização, tendo evoluído para a crítica acerca da linearidade da concepção de conhecimento que vem tradicionalmente informando os currículos, a qual dá prioridade ao caráter de precedência e acumulação dos conteúdos a serem transmitidos e avaliados.

Em meio à variedade de formas de agrupamento do conteúdo do currículo, se de um lado fica evidente a desarticulação interna das tentativas de ordenação do tempo encontradas em muitas propostas curriculares – porque se baseiam no agrupamento dos conteúdos em algumas disciplinas que não corresponde ao proposto em outras –, é inegável o esforço no sentido de superar a segmentação artificial e excessiva produzida pelo regime seriado e a busca constante de princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento.

**Resumido por:** OMA                      **Data:** 30/10/03

**Revisado por:** ESB e SZS              **Data:** 5/8/04

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Os desafios da avaliação nos ciclos de aprendizagem. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem*. São Paulo, 2002. p. 37-45. (Fórum de Debates).

#### Descritores

ciclos/progressão continuada/avaliação/democratização da educação

#### Descrição

Texto que discute a avaliação nos ciclos escolares, considerando experiências de várias redes de ensino, principalmente a da rede estadual paulista.

#### Conteúdo

As concepções de avaliação estão profundamente relacionadas às concepções de educação, de sociedade e de conhecimento de um determinado período histórico. As concepções de avaliação mais recorrentes na rede de ensino ainda estão arraigadas à pedagogia tradicional.

Durante muito tempo acreditou-se em pré-requisitos indispensáveis ao progresso dos estudos na trajetória escolar, o que justificava a reprovação do aluno. A mudança dos paradigmas contemporâneos de educação e da própria concepção do conhecimento demonstra que o aluno não aprende só durante o período em que está na escola; ele continua aprendendo em todas as circunstâncias da vida. Assim, os ciclos escolares podem oferecer grande oportunidade para a escolha de trajetórias diferentes de aprendizagem entre os alunos.

Os ciclos apresentam proposta condizente com os apelos da sociedade inclusiva, pois têm em si o propósito de democratização das oportunidades educacionais, sendo preciso repensar a escola e discuti-la em diferentes âmbitos. Um dos aspectos ressaltados quando se critica a implantação dos ciclos é a economia de recursos inerente à medida. Entretanto, esse aspecto deve ser visto como positivo, uma vez que é obrigação de todos os dirigentes gastarem bem os recursos públicos. O que pode suscitar questionamentos é o fato de a economia de recursos resultante da supressão das retenções não ser aplicada como investimento suficiente para melhorar a qualidade do ensino.

Quanto aos ciclos na rede estadual paulista, um aspecto preocupante diz respeito às medidas relativas à recuperação paralela, que deveriam garantir processos de acompanhamento dos alunos com maior flexibilidade e proveito. As possibilidades alternativas de trabalho com os alunos têm sido encaradas de um modo extremamente burocratizado, o que dificulta o atendimento às necessidades efetivas dos educandos.

Experiências de ciclo como as da rede de ensino de Belo Horizonte, Porto Alegre, do Estado do Ceará, dentre outras, podem servir como sugestões de possibilidades para se repensar as formas de organizar a escola. Devemos considerar que com a adoção dos ciclos e da progressão continuada houve um ganho social muito grande, já que a grande maioria dos alunos tem permanecido mais tempo na escola, mas é preciso ir além.

Uma das contradições que podem ser identificadas na rede de ensino diz respeito à concepção de avaliação. Enquanto a avaliação interna do processo de ensino e aprendizagem realizada nas escolas é entendida como formativa e contínua, a avaliação

externa, caso do Saesp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo) e do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), apresenta um caráter classificatório, provocando confusão entre os professores e gerando o aumento da resistência à organização do ensino em ciclos e à progressão continuada.

O sistema escolar demorou séculos para consolidar normas, jeitos de funcionar que eram adequados a outra concepção de ensino, de educação, de sociedade. Portanto, faz-se necessário que as experiências vigentes de ciclos e progressão continuada sejam postas em debate e que se procure encontrar caminhos que favoreçam o desenvolvimento dessas propostas, gerando uma escola de qualidade.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 22/6/04

**Revisto por:** ESB e SZS

**Data:** 8/8/04

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

### **Descritores**

ciclos/progressão continuada/reforma do ensino/políticas educacionais

### **Descrição**

Este artigo se propõe a evidenciar algumas características presentes em muitas iniciativas de implantação de ciclos escolares no país, bem como as justificativas para a sua adoção.

### **Metodologia**

Resgata textos antológicos da História da Educação Brasileira para situar a discussão sobre ciclos em décadas passadas e apresenta as iniciativas de adoção dos ciclos em diferentes períodos e em espaços diversos, recuperando dados de pesquisa sobre as propostas curriculares dos Estados e de alguns municípios brasileiros, vigentes entre 1985 e 1995.

### **Conteúdo**

Os altos índices de retenção chamavam a atenção dos educadores desde os anos 20 e já nessa época havia dirigentes que propunham outras formas de progressão escolar para eliminar seus malefícios. Nos anos 50 o tema da promoção automática ganha destaque, ressaltando-se, dentre outros, as contribuições de Almeida Júnior e Dante Moreira Leite a respeito. Eles não se opunham à promoção automática, mas recomendavam certas condições para sua adoção.

Nas décadas de 60 e 70 medidas de flexibilização curricular foram adotadas em algumas redes de ensino no país: Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina. Dessas experiências, apenas a de Santa Catarina teve maior duração, permanecendo até meados da década de 80.

Os anos 80 foram marcados pela implantação do ciclo básico e, no início da década de 90, ocorreu a expansão dos ciclos para outras séries do ensino fundamental, principalmente em redes municipais como as de São Paulo e Belo Horizonte. A partir da promulgação da Lei nº 9.394/96, reitera-se a possibilidade de adoção do regime de ciclos, ampliando o número de redes que admitem essa forma de organização escolar. Essas iniciativas podem ser encontradas nas redes de ensino dos Estados de São Paulo, Ceará, Minas Gerais e também no município de Belém do Pará, entre outros.

### **Conclusão**

A ideia de ciclos, como alternativa para enfrentar o fracasso escolar, vem sendo acolhida por gestões das redes públicas de ensino dos mais diferentes matizes partidários. Como não há um modelo consagrado de ciclos escolares, podem ser encontradas diferenças nos ciclos ora em vigor, em diversas redes de ensino. Mas é preciso que sejam adotadas medidas mais efetivas de melhoria da qualidade do ensino

para que a implantação dos ciclos possa ser bem sucedida; além do envolvimento dos educadores, há que esclarecer a sociedade e estimular o debate com a família.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 10/5/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 3/8/04

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-40, maio/ago. 2001.

### Descritores

ciclos/progressão continuada/reforma do ensino/políticas educacionais

### Descrição

O artigo traça uma trajetória das ideias e iniciativas de introdução de ciclos e progressão continuada a partir da década de 50 até os dias atuais. Apresenta dados referentes à abrangência do regime de ciclos no ensino fundamental no País e examina experiências municipais e estaduais mais recentes, identificando as suas principais características, assim como as opiniões dos atores sociais com elas envolvidos.

### Conteúdo

Nos anos 50, os altos índices de retenção escolar levaram alguns políticos e educadores de renome a propor a promoção automática como solução para o problema. Almeida Júnior, um dos entusiastas da mudança no sistema de promoções, recomendava, contudo, cautela em relação à medida, apontando as condições que deveriam ser garantidas para que as mudanças fossem bem sucedidas.

As décadas de 60 e 70 conheceram experiências de flexibilização dos currículos propostos para o ensino fundamental, que organizaram o ensino em ciclos e adotaram os chamados avanços progressivos. Entre as experiências desse período encontram-se as dos Estados de São Paulo e Pernambuco, a também a de Santa Catarina, que teve maior duração e abrangência.

Na década de 80, com o processo de transição democrática, várias redes de ensino adotaram a organização do ensino em ciclos e promoveram uma reorganização curricular. A experiência mais significativa foi a do ciclo básico de alfabetização (CBA), adotado em Estados brasileiros, tais como São Paulo, Minas Gerais, Paraná. A instituição do ciclo básico se justificava por motivos políticos e educacionais, tinha implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas, vindo a eliminar a avaliação com fins de promoção ou retenção ao final do primeiro ano e procurando assegurar a flexibilidade no tratamento curricular. O Rio de Janeiro introduziu o bloco único, com motivações semelhantes às do ciclo básico.

Nos anos 90, chegaram mais perto da escola brasileira os ecos da crise de paradigmas que emerge das profundas transformações sociais, políticas, tecnológicas das últimas décadas e que se expressa pelo questionamento das visões de mundo, da natureza da ciência e das concepções de conhecimento, da incapacidade demonstrada pelas grandes narrativas de costurar o fio da realidade com direção explícita e amplo consenso.

Uma das importantes iniciativas de reorganização do ensino em ciclos nesse período ocorreu na rede municipal de São Paulo (1992), que os estendeu a todo o ensino fundamental. Dentro de uma concepção assumida como construtivista, os ciclos contemplavam, de um lado, o trabalho com as especificidades de cada aluno e, de outro, permitiam organizar com maior coerência a continuidade da aprendizagem a partir de

uma perspectiva interdisciplinar, bem como integrar os professores que neles atuavam. O currículo foi reinventado em cada escola, uma vez que não havia prescrições oficiais a serem seguidas.

A experiência da “Escola Plural” de Belo Horizonte, 1994, também merece destaque como uma das propostas mais importantes da década de 90. Foram estabelecidos três ciclos de três anos, para o ensino fundamental, incluindo as crianças a partir dos seis anos de idade. A fundamentação do projeto educacional dos ciclos ganhou novos contornos e tornou-se bem mais complexa, ao incorporar mais amplamente uma série de propostas contemporâneas à tradição e ao pensamento pedagógico brasileiro, tendo em conta as especificidades de desenvolvimento de nossos sistemas escolares.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, a valorização da alternativa do regime de ciclos difundiu-se amplamente, tendo-se multiplicado iniciativas com características e ênfases semelhantes nas redes escolares de diferentes Estados e municípios.

Muitas iniciativas postas em prática nas redes de ensino têm sido objeto de estudos, as quais têm produzido informações referentes aos processos de implantação e implementação das medidas de adoção de ciclos e progressão continuada. Essas pesquisas apontam como problemas a forma como as medidas são implementadas, em alguns casos sem debate com os profissionais da educação, pais e alunos; a falta de condições de trabalho nas escolas; o elevado número de alunos por turma; a falta de capacitação dos professores etc. Outro aspecto discutido diz respeito à resistência de muitos professores, que relutam em abrir mão da reprovação e têm dificuldade de compreender outra função para a avaliação da aprendizagem. Muitos alegam que a impossibilidade de reprovar o aluno tem gerado falta de motivação para os estudos, com o que a própria escola e os pais não estão sabendo lidar.

### **Conclusão**

No decorrer de tantas décadas e de tantas modificações, seja no âmbito mais amplo da sociedade, seja no seio dos sistemas educativos, merece reparo a constância dos argumentos evocados para a adoção dos ciclos e a permanência do seu substrato comum.

O grande desafio é exatamente o de fazer emergir o novo em meio a um aparato escolar que tem grande poder de regulação e que funciona a partir de princípios contraditórios. Os ciclos demandarão muito tempo ainda para serem consolidados, já que o tempo de mudar no papel é muito diferente do tempo de transformar corações e mentes e daquele requerido para moldar a nova face da escola.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 10/5/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 6/8/04



BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Panorama atual das escolas sob o regime de ciclos. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo-SP, v. 5, n. 6, p. 9-21, jan./dez. 2002.

### Descritores

ciclos/censo escolar/Brasil/ensino fundamental

### Descrição

O texto oferece uma visão geral das redes estaduais e municipais de ensino fundamental que adotam o regime de ciclos escolares no país, com base no Censo Escolar de 2000. Tece breves considerações sobre as justificativas utilizadas para introduzir os ciclos e aponta os desafios para sua implementação.

### Conteúdo

A Lei nº 9.394/96 flexibiliza a organização do ensino básico, possibilitando a adoção dos ciclos como uma das formas alternativas de organização do ensino. No âmbito nacional as justificativas que sustentam as iniciativas de adoção de ciclos escolares recorrem aos conhecidos argumentos marcados por determinantes econômicos e demográficos, que têm forte papel indutor nas políticas públicas dirigidas à expansão e melhoria da educação básica no país.

A organização do ensino em ciclos tem vindo ancorada em projetos políticos que, em princípio, devem estar mais atentos: à autonomia das unidades escolares para formularem suas propostas educativas de modo contextualizado e de acordo com o perfil do aluno; a um currículo concebido de forma mais dinâmica e articulado às práticas sociais e ao mundo do trabalho; à formação continuada de professores; a um tempo regulamentar de trabalho coletivo na escola e à flexibilização das rotinas escolares.

Dados do Censo Escolar de 2000 revelam que o regime de ciclos está sendo adotado por 18% das escolas que mantêm o ensino fundamental no país, mas a quantidade de alunos matriculados nos ciclos não é tão pequena como se poderia supor à primeira vista, uma vez que o número de escolas não é proporcional ao número de matrículas, pois o tamanho das unidades escolares varia muito. As informações sobre o número de alunos que frequentam os ciclos não são, porém, muito precisas porque o número de matrículas é coletado independentemente do tipo de organização da escola e há escolas que adotam dois tipos de organização: ciclos e séries

É na região sudeste que se encontra a maior concentração de alunos passando atualmente pela experiência de ciclos no país e, entre as redes estaduais de ensino, São Paulo é o único Estado da Federação em que todas as escolas estão organizadas sob esse regime. Também encontramos várias redes municipais com a organização do ensino em ciclos tais como Belo Horizonte, Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo. Por outro lado, alguns Estados da federação têm poucas escolas da rede estadual organizadas em ciclos, como Pará, Pernambuco, Alagoas, Rio Grande do Sul e Goiás; outros Estados não têm uma única escola sob o regime de ciclos, caso do Acre, Maranhão e Roraima.

A análise das experiências brasileiras evidencia também o fato de que, embora as mesmas condições para a implementação bem-sucedida dos ciclos sejam basicamente propostas experiência após experiência, elas continuam não sendo asseguradas na

maioria das vezes, ou pelo menos não o são de um modo satisfatório para aqueles diretamente envolvidos com as mudanças.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 20/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 8/8/04

BONEL, Mônica Maia. *O ciclo básico*: estudo de caso de uma política pública no Estado de São Paulo. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

### **Descritores**

políticas públicas/alfabetização/ciclo básico/São Paulo

### **Descrição**

Pesquisa que analisa o processo de implementação do ciclo básico de alfabetização na rede estadual de educação paulista, durante os governos Montoro (1983-1986) e Quéricia (1987-1990), examinando a proposta a partir das concepções de políticas públicas engendradas nesses governos.

### **Metodologia**

Valendo-se de sua posição de técnica da Secretaria de Educação, a autora realiza intervenção e observação em duas escolas da rede estadual paulista. Entrevista implementadores da proposta e pesquisa documentos oficiais e escolares.

### **Conteúdo**

Identifica as concepções de políticas públicas presentes no Brasil a partir de 1930, demonstrando sua relação com o tipo de organização política adotada pelo Estado brasileiro. Caracteriza três perspectivas teóricas que abordam a questão das políticas públicas: 1) perspectiva do serviço social; 2) teoria da cidadania e 3) marxismo. Discute concepções e práticas de políticas públicas no período de reabertura democrática brasileira dos anos 1980.

Apresenta os discursos sustentados pelos governos Montoro (1983-1986) e Quéricia (1987-1990) sobre as políticas públicas. Demonstra que a meta da democratização da coisa pública perpassava a maioria das propostas. No setor educacional a defesa da descentralização e da autonomia pedagógica das escolas representava esses discursos.

Refaz o histórico da implementação do ciclo básico avaliando sua coerência com os discursos propugnados nos dois governos. Apresenta as formas de organização interna das escolas pesquisadas, suas condições materiais, as relações de trabalho perpetradas e a participação da comunidade no cotidiano escolar. Demonstra como tais características interferiram no processo de implementação da proposta do ciclo básico.

Descreve sua intervenção no cotidiano dessas duas escolas em três momentos: na execução de um trabalho de capacitação para os professores, na participação em reuniões do conselho escolar referentes ao ciclo básico e na participação em reunião com pais de alunos do ciclo básico.

Inferre que a trajetória feita pelas ideias da proposta – da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), passando pelas Delegacias de Ensino até chegar às escolas e aos professores, levava muitas delas a perderem seu teor inicial. Segundo a autora, os professores já tomavam contato com ideias distorcidas devido à forma pouco reflexiva com que as informações sobre a proposta eram repassadas.

Ressalta a importância do envolvimento da direção da escola com os pressupostos do ciclo básico para o desenvolvimento de uma dinâmica escolar que permita o trabalho proposto. Segundo a autora, a inexistência de um projeto pedagógico elaborado anteriormente pela própria escola dificulta a interpretação, por parte dos professores, das novas ideias trazidas pelo ciclo básico.

### **Conclusão**

Considera que ao abarcar somente as séries iniciais, o projeto (que visava a princípio maior integração do ensino de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) acabou por segmentar, ainda mais, as etapas do ensino de 1<sup>o</sup> grau. Aponta as sucessivas mudanças na direção da Secretaria de Educação como fator de alteração das prioridades da proposta ao longo dos dois governos. Conclui que, apesar de ter logrado êxito ao ampliar a permanência dos alunos na rede, o ciclo básico não permitiu o desenvolvimento da autonomia pedagógica como defendiam os discursos mais gerais sobre as políticas públicas de educação do período.

**Resumido por:** ACC

**Data:** 25/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 8/8/04

BORGES, Isabel Cristina Nache. *Políticas de currículo em conflito: uma análise da estrutura curricular em ciclos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1997)*. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000a.

BORGES, Isabel Cristina Nache. *Currículo democrático: resistências e possibilidades*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.

### Descritores

ensino fundamental/ciclos/currículos/São Paulo (município)

### Descrição

Estudo que analisa o transcurso da organização curricular em ciclos na rede municipal de ensino de São Paulo, partindo de pesquisa em escola de ensino fundamental, entre 1995 e 1997. Contrasta os achados com a proposta implementada na administração do Partido dos Trabalhadores, gestão 1989/1992, em que houve intensa atividade no sentido de garantir um processo de escolarização democrático, que passaria pelo rompimento de práticas seletivas da organização seriada.

### Metodologia

A autora reconstituiu o processo de implementação dos ciclos na rede municipal paulistana em 1992, e identifica, em uma determinada escola, mediante o que denominou pesquisa qualitativa, consequências das mudanças da política curricular após 1993. Recorre a entrevistas, observações e documentos.

### Conteúdo

Na primeira parte, o trabalho recupera o processo e a fundamentação da implementação dos ciclos na rede municipal de São Paulo, em 1992. Ressalta a preocupação com a construção de uma escola democrática caracterizada pelo enfrentamento do autoritarismo dos professores, exercido especialmente através dos mecanismos de avaliação, e pela construção de uma nova organização curricular que impeça a exclusão ou a interrupção da trajetória escolar de alunos das camadas populares, expressa nos elevados índices de reprovação. A iniciativa englobou medidas de alteração no envolvimento e formação dos professores, além de procurar maior participação na gestão das próprias unidades escolares. Apresenta também a fundamentação dos ciclos, apoiada na psicologia do desenvolvimento.

Na segunda parte, discorre sobre a realidade de uma escola na qual trabalhou, onde verificou um contraste muito grande entre o que se propunha originalmente e aquilo que ali se processava, muito distante de um projeto pautado pela inclusão social. Na sequência, apresenta o que caracterizou como o fator responsável por esse quadro, ou seja, uma descontinuidade administrativa, a partir de 1993, que resultou na falta de investimento na organização do ensino em ciclos, embora ressalve que, mesmo à época da implementação, já houvesse resistências e incompreensões quanto à sua adoção.

### **Conclusão**

A autora sustenta que entre 1993 e 1997 os responsáveis pela orientação do currículo, colaboraram, direta ou indiretamente, para a desconstrução da escola proposta por Paulo Freire: a escola pública, popular, democrática e de boa qualidade e que, na prática, o currículo estruturado em ciclos não existe. A continuidade da defesa dos ciclos impõe como necessária à garantia de uma série de condições relativas aos vários segmentos envolvidos com a escola, desde os gestores até os alunos, com relevo para as condições de trabalho no interior desta.

**Resumido por:** OMA                      **Data:** 30/10/03

**Revisado por:** ESB e SZS              **Data:** 4/8/04

BRITO, Agostinho Nunes de. *O regime de progressão continuada e a formação de professores: um estudo sobre as iniciativas da Secretaria do Estado de São Paulo – 1996-1998*. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

**Descritores**

progressão continuada/educação continuada/políticas educacionais/São Paulo

**Descrição**

O trabalho analisa a relação entre dois programas implementados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no período de 1996 a 1998: a proposta e ações do Programa de Educação Continuada (PEC) e a adoção do regime de progressão continuada e dos ciclos como forma de organização do ensino.

**Metodologia**

A pesquisa realizou-se por meio da análise de documentos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que fundamentam as duas propostas em estudo. Procedeu-se também à análise das ações de educação continuada, realizadas em um dos polos de formação, procurando verificar como se desenvolveram os trabalhos, quais os profissionais envolvidos e como a questão da avaliação foi abordada.

A análise das ações de educação continuada baseou-se no exame de documentos oficiais, tanto da Secretaria de Educação como da Universidade de Mogi das Cruzes, instituição responsável pelos cursos de educação continuada na região pesquisada (Mogi das Cruzes, Itaquera, São Miguel Paulista e Guaianases), e em materiais manuscritos (anotações) elaborados por um participante do curso.

**Conteúdo**

A literatura sobre a progressão continuada e os documentos oficiais estudados apontam a necessidade de preparação dos educadores para atuarem com uma concepção de organização escolar não seriada que prevê a eliminação da possibilidade de retenção.

Como forma de preparar os profissionais da educação para atuarem nesse contexto, a Secretaria de Educação desenvolveu o Programa de Educação Continuada (PEC). Nos cursos de formação promovidos pelo PEC, tendo como referência o grupo estudado, os professores tiveram uma carga horária menor do que os diretores e coordenadores e a temática da avaliação, central no regime de progressão continuada, foi pouco abordada, sem a profundidade necessária diante da complexidade do tema.

O programa de formação deu maior ênfase à formação da equipe de gestão escolar e, devido à área de abrangência, organizou o grupo de professores por disciplinas, fazendo com que os trabalhos fossem desenvolvidos de forma desconectada do coletivo de cada escola.

### **Conclusão**

O Programa de Educação Continuada, implementado pela Secretaria de Educação nos anos de 1997 e 1998, pecou, no recorte estudado, pela não priorização do professor de classe, pela pequena relação entre a avaliação escolar e o fim da reprovação por série, pela falta de centralidade na equipe escolar, tal como constava no projeto original, e pelas consequências da falta de controle gerada pelos processos de terceirização do programa em torno dos princípios básicos norteadores.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 18/6/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04



CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. Mudanças na avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da progressão continuada: questões teórico-práticas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). *Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. v. 4. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. p. 165-177.

### Descritores

avaliação/progressão continuada/formação de professores/prática de ensino

### Descrição

Ensaio sobre características da avaliação praticada nas escolas que adotam a progressão continuada e tentativa de formulação de modelo alternativo, o portfólio, em resposta às novas demandas de avaliação decorrentes dessa forma de organização da escola.

### Metodologia

Incorporando a abordagem crítica encontrada na literatura sobre a avaliação, no cenário gerado pela adoção da progressão continuada, apresenta aspectos do trabalho de formação de professores em curso de pedagogia que visa romper com o quadro atual da avaliação, sugerindo o portfólio como uma alternativa de prática avaliativa.

### Conteúdo

As práticas de avaliação, tal como usualmente analisadas na literatura, são associadas ao fracasso escolar por de serem pontuais, descontínuas, opressoras e por negarem a principal função da escola: fazer o aluno aprender. Historicamente, essa concepção de avaliação, na ótica da padronização e homogeneização do ensino, é reforçada pela burocratização do processo escolar.

Resgatando a experiência de formação de professores em curso de pedagogia, a autora justifica a urgência de mudança nas práticas avaliativas, considerando a progressão continuada como uma abertura significativa para promover uma alteração qualitativa dessas práticas, porque rompe com a ideia de seriação como terminalidade prevista ao final de um ano letivo e porque prioriza a aprendizagem do aluno.

Reconhece o risco de se estabelecer, com a progressão continuada, apenas novas roupagens para as mesmas práticas avaliativas criticadas, e afirma que a mudança pressupõe três condições: coerência entre teoria e prática, clareza conceitual e dos fundamentos teóricos adotados e existência de condições objetivas para a prática. Elas permitiriam a avaliação como atuação dos educadores no processo de construção do conhecimento do aluno, fundada em estímulos, na correção de rotas, na reafirmação do *modus operandi*, com base numa concepção positiva do erro, numa relação de mão dupla entre professores e alunos.

Como sugestão prática, indica o portfólio, instrumento que atende à necessidade da avaliação de acompanhamento da aprendizagem, pelo registro reflexivo e crítico do aluno e do professor sobre a produção escolar, respaldado nos pressupostos teóricos

que explicam a construção do conhecimento e tomam a reflexão como condição para a ocorrência da aprendizagem significativa e a formação e atuação profissionais.

### **Conclusão**

A progressão continuada pode romper com os mecanismos do sistema de ensino que pervertem as funções da escola e da avaliação, e o portfólio é uma alternativa para a prática de avaliação que leve em conta o que o aluno vem fazendo, da realidade em estudo, de suas múltiplas facetas.

**Resumido por:** OMA

**Data:** 30/10/03

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 8/8/04

CANGUSSU, Maria Aparecida Rodrigues. *Progressão continuada na escola pública mineira: limites e avanços*. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2001.

### Descritores

escola pública/progressão continuada/ciclos/Minas Gerais

### Descrição

Percorre a história da escola pública no Brasil apontando seus reflexos na educação mineira. Discute a importância da reorganização do espaço e do tempo escolar na atual conjuntura histórica e, nesse contexto, analisa as experiências com ciclos na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

### Metodologia

Realiza entrevista semiestruturada com seis professores do ensino fundamental de uma escola da rede estadual mineira, na qual a autora exerceu a função de supervisora de ciclo durante os anos de 1996 a 1998.

### Conteúdo

Analisa o percurso da escola pública brasileira enfatizando seu caráter elitista. Ao avaliar o atual momento histórico aponta o neoliberalismo como o contexto econômico que, mais uma vez, busca perpetuar um modelo educacional em favor das elites. Exemplifica a tendência neoliberal relatando as práticas privatistas ocorridas em Contagem, Estado de Minas Gerais, e o Programa de Qualidade Total em Educação, que acabou responsabilizando as próprias escolas pelos problemas educacionais.

Destaca também a globalização como um elemento da atual conjuntura histórica que impõe outra noção de tempo e de espaço social. Julga que a escola não deve ficar alheia a essas mudanças, porém, enfatiza que é preciso reorganizar o tempo-espaço escolar de forma a possibilitar avanços em relação ao currículo, à avaliação e à abordagem pedagógica, ao invés de buscar atender estritamente as necessidades mercadológicas.

Insera nesse contexto histórico a trajetória dos ciclos na rede de ensino mineira, iniciada pelo ciclo básico – implantado em 1985 – que abrangia os dois primeiros anos do ensino fundamental e buscava resolver as altas taxas de evasão e repetência. Ressalta que, no governo seguinte, a falta de apoio da Secretaria de Educação refletiu em dificuldades na implantação dos ciclos.

Relata que durante o governo Eduardo Azeredo o ciclo ganhou novo impulso, sendo estendido primeiro para a 3ª e depois até a 4ª série. Em 1997 a progressão continuada passou a atingir todo o ensino fundamental, organizado em dois ciclos sequenciais de quatro anos cada.

Em 1999, com Itamar Franco no governo e Murilo Hingel na Secretaria de Educação, foi deixada a cargo das escolas a escolha do regime escolar a ser adotado. A autora considera essa medida um retrocesso, argumentando que, apesar de ser preferível que os ciclos não tivessem sido originados por decreto, a maioria das escolas

já havia aceitado o novo regime. Seria, então, mais proveitoso um aprofundamento do debate pedagógico do que um retorno à discussão ciclo-série.

### **Conclusão**

Conclui que a forma de organização do espaço-tempo escolar propiciada pelos ciclos está intimamente relacionada com a concepção mais ampla de educação que se deseja desenvolver. Nesse sentido, a flexibilidade dos ciclos remete à flexibilização também da gestão escolar, da avaliação, da abordagem pedagógica e dos percursos de aprendizagem de cada aluno.

Considera que os ciclos, mesmo quando não implantados de forma adequada, resgatam a autoestima dos alunos e abrem espaço para o desenvolvimento de outra concepção de educação no espaço escolar.

**Resumido por:** ACC

**Data:** 5/10/04

**Revisto por:** ESB e SZS

**Data:** 6/10/04

CARNEIRO, Gláucia Conceição. *O oficial-alternativo: interfaces entre o discurso das protagonistas das mudanças e o discurso da Escola Plural*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

### Descritores

Escola Plural/análise de discurso/ciclos/reforma do ensino

### Descrição

Pesquisa que analisa as condições de produção e circulação do discurso de mudança da Escola Plural do município de Belo Horizonte e suas interfaces com o discurso de algumas professoras, consideradas produtoras de experiências significativas pelo documento oficial dessa proposta pedagógica. O estudo busca cunhar as formações discursivas no campo educacional presentes na Escola Plural.

### Metodologia

Estudo de caso que utilizou a análise de discurso para exame de fontes escritas e orais. O documento "Escola Plural: proposta político-pedagógica", Belo Horizonte, 1994, constituiu a fonte escrita. Onze entrevistas, sete com professoras consideradas protagonistas da mudança pela Secretaria Municipal de Educação, e quatro com profissionais que participaram do processo de produção escrita do projeto, constituíram as fontes orais.

### Conteúdo

Descreve um quadro de referência das bases epistemológicas dos discursos acerca das mudanças educacionais na atualidade. Seleciona três interlocutores que considera que dialogam com algumas vertentes do pensamento sociológico: Anthony Giddens, Boaventura Santos e Milton Santos.

Ressalta o papel do Banco Mundial no contexto das reformas contemporâneas, apontando algumas críticas da literatura educacional que o consideram uma instituição com estrutura fechada e compacta. Destaca duas críticas centrais: o silenciamento das vozes dos/as professores/as na definição das políticas implementadas pelas reformas educacionais dos governos latino-americanos; a descon sideração da preparação dos professores para as reformas, ficando os docentes a reboque destas, porque a formação que recebem é sempre definida depois que elas são instituídas. Assinala também alguns aspectos positivos em relação às propostas do Banco Mundial, em especial, a sua influência na diversificação da formação de professores e na ampliação e definição das instituições de formação. Discute o papel dos agentes locais, governantes e sociedade civil, na superação da visão monolítica e homogênea das reformas financiadas pelo Banco Mundial.

Tece considerações sobre a noção de inovação e reconhece a existência de duas forças no movimento inovador: uma instituída e outra instituinte. Considera ainda as formas convencionais e alternativas na organização do trabalho escolar e alguns estudos atuais sobre mudanças educacionais.

Afirma que a proposta da Escola Plural defende uma escola mais igualitária,

coletiva, humana e criativa, ou seja, mais plural, a partir do discurso da mudança. Entretanto argumenta que esse discurso carrega em si um não dito, ou seja, os conflitos e os antagonismos das vozes que silencia, os conflitos presentes nas disputas por hegemonia de tendências e práticas pedagógicas nas escolas. Na Escola Plural o instituinte passa a ser instituído. Entretanto, o discurso único da proposta de mudança via inclusão não dilui os antagonismos presentes nas escolas.

As retóricas de mudança apresentam-se com a intenção de converter o outro para que a mudança ocorra e ainda carregam consigo o discurso da negação do modelo que pretendem superar. O discurso da mudança veiculado pela Escola Plural pode ser analisado por um viés voluntarista, mesmo que implícito, uma vez que toma o progresso e o desenvolvimento como algo linear e harmônico. Isso porque a Escola Plural considera os protagonistas históricos – professores que participavam de um movimento de renovação pedagógica – sem problematizar as tensões que emergiam dessas experiências.

As professoras que participaram da pesquisa, consideradas protagonistas das mudanças, eram em sua maioria mulheres que tinham escolaridade superior, sendo que três possuíam especialização e duas mestrado. O tempo de atuação no magistério variava de 4 a 16 anos. Todas foram categóricas ao afirmar que não se consideravam produtoras de experiências significativas que originaram a Escola Plural, entretanto relataram inúmeras experiências inovadoras desencadeadas por elas. Nesse sentido, as professoras não se identificaram como parte do discurso oficial, mesmo concordando com a concepção de mudança produzida pela Secretaria Municipal de Educação.

As identidades profissionais são muito diversificadas e promovem leituras que podem se aproximar ou “fechar portas” em relação ao contrato discursivo. Além do contrato narrativo mais ou menos próximo da proposta, percebe-se que o tipo de leitura feito pelas professoras que participavam das experiências consideradas inovadoras antes da Escola Plural, varia de acordo com a representação que elas fazem de seus interlocutores, no caso da pesquisa, da Secretaria Municipal de Educação.

### **Conclusão**

Destaca a dificuldade de se propor um projeto com características universalizantes devido à existência de uma diversidade de posições e disposições de leituras e práticas docentes; a dificuldade, sentida pelos professores, para lidar com textos científicos; a existência de leituras do projeto que não foram autorizadas pelo seu contrato narrativo e ainda, a existência de posições antagônicas em relação aos interlocutores da proposta de mudança.

**Resumido por:** PMM

**Data:** 22/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 26/7/04

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, p. 231-252, dez. 2001.

### **Descritores**

dados estatísticos/ensino fundamental/rendimento escolar/ciclos

### **Descrição**

A partir de estudo de caso em uma escola pública, o artigo analisa o processo de produção de estatísticas de desempenho escolar considerando o contexto em que algumas políticas educacionais no Brasil passam a centrar-se na correção de fluxo escolar e aceleração de estudos.

### **Metodologia**

Investigação qualitativa a partir de observações, entrevistas e consultas a documentos de uma escola pública de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, de um município da região metropolitana de São Paulo, no período de agosto/1999 a maio/2000.

### **Conteúdo**

Descrição e análise das observações e entrevistas realizadas durante o estudo de caso, destacando consequências da municipalização para o funcionamento da escola, repercussões da avaliação externa no cotidiano escolar, desenvolvimento das atividades de reforço e atribuição de conceitos bimestrais ao desempenho dos alunos.

No levantamento do número de alunos com dificuldades de aprendizagem, verifica-se diferença nos resultados registrados em três níveis de informação: dados oficiais sobre retenção e aprovação, fichas bimestrais de rendimento preenchidas pelos professores e apontamento oral, pelos docentes, dos alunos com rendimento não satisfatório (NS), sendo que estes tendiam a coincidir com os alunos indicados para as aulas de reforço. Na avaliação da autora, este último nível reflete melhor a situação em sala de aula, mas o problema é que as indicações para o reforço estão no âmbito da vida interna da escola e não recebem qualquer atenção no sentido de serem registradas e quantificadas.

### **Conclusão**

Considerando elevado o número de alunos que frequentavam as aulas de reforço na escola (23%), a autora questiona o significado da diminuição das taxas de repetência apresentadas pelo governo do Estado de São Paulo, considerando que, naquela escola, essa queda não representava avanços na qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos e não podia, portanto, ser confundida com melhoria do ensino.

Destaca-se que a proposição da pesquisa não expressa uma posição contrária ao sistema de ciclos ou favorável à retomada da reprovação, mas aponta para a urgência de

discutir as condições indispensáveis para que a implantação dessas mudanças redunde em uma educação de melhor qualidade.

**Resumido por:** AS                      **Data:** 22/1/04

**Revisado por:** ESB e SZS            **Data:** 4/8/04



CASTRO, Elza Vidal de. Movimentos educacionais em Minas, precursores da Escola Plural. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). *Singular ou plural?: eis a escola em questão*. Belo Horizonte: Game; FaE/UFMG, 2000. p. 17-33.

### Descritores

Escola Plural/Inovação pedagógica/ciclos/Minas Gerais

### Descrição

O ensaio relata algumas inovações pedagógicas implantadas nos últimos trinta anos que, de acordo com a autora, foram marcantes na história da educação mineira, em resposta ao desafio de um ensino de qualidade para todos.

### Conteúdo

*Sistema de promoção por avanços progressivos* – Elaborado em 1969, pela Secretaria de Estado da Educação e pela Secretaria de Administração, este projeto foi implantado em caráter experimental nas 34 unidades escolares da Delegacia Regional de Juiz de Fora. Tinha por objetivo eliminar a repetência, diminuir os índices de evasão e organizar os programas de ensino de acordo com as peculiaridades regionais e do aluno. Enturmados em anos de escolaridade, os alunos avançavam por etapas sucessivas, permitindo o progresso de todos dentro de suas possibilidades.

*Aceleração de Estudos* – Programa desenvolvido, em 1976, pela Secretaria do Estado da Educação em quatro escolas da periferia de Belo Horizonte. Seus objetivos eram reduzir a distorção idade-série, elevar a taxa de promoção e reduzir a evasão escolar nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau.

*Congresso Mineiro de Educação* – Realizado em 1983, o 1º Congresso teve por objetivos diagnosticar a situação educacional no Estado, conhecer as propostas pedagógicas em desenvolvimento nas escolas e sistematizar propostas para a construção de uma política de educação.

*Programa de revitalização das escolas normais* – Este programa criou os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), com objetivo de promover a articulação entre as escolas normais e as escolas de 1º grau, pré-escola e 3º grau. O programa tinha também como metas realizar estudos e produzir material didático de apoio aos professores e alunos.

*Ciclo básico de alfabetização* – Implantada em 1983, nas escolas de 1º grau da rede estadual, esta modalidade de organização da escola constituía um sistema flexível que ampliava o espaço/tempo de ensino-aprendizagem para que o processo de alfabetização atendesse aos ritmos, tempos e necessidades próprios dos alunos. Inicialmente o ciclo básico articulava as duas séries iniciais do 1º grau e, posteriormente, estendeu-se ao 3º ano.

*Eleição de diretores* – Em 1989, foi implantada na rede municipal de Belo Horizonte a eleição direta para diretor e vice-diretor de escola, com participação de toda comunidade escolar.

*Projeto político-pedagógico* – Fruto do Congresso Mineiro de Educação de 1991, a elaboração do projeto político-pedagógico pelo coletivo da escola deslocou o eixo de planejamento educativo do nível central para o nível da escola, fortalecendo sua autonomia.

*Escola Plural* – Implantado, em 1995, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, este projeto altera radicalmente a organização do trabalho escolar, instituindo os ciclos de formação por idade que, entre outras mudanças, eliminam o mecanismo de reprovação.

### **Conclusão**

As experiências até a década de 80 mostram o reducionismo da ação pedagógica no combate ao fracasso escolar, por meio de mudanças de programas, treinamento de professores, organização das classes, assistência ao aluno e sistema de avaliação inspirados em um modelo tecnicista e burocrático de educação. O ideário pedagógico e filosófico dominante nas décadas de 80 e 90, preocupado com a qualidade de ensino, volta-se à estrutura escolar, às relações pedagógicas com o conhecimento, aos tempos, espaços e rituais da escola.

**Resumido por:** AS

**Data:** 24/6/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

CORRÊA, Maria Laetitia. Não retenção e relações de poder: ponto focal da resistência ao projeto Escola Plural. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). *Singular ou plural?: eis a escola em questão*. Belo Horizonte: Game; FaE/UFMG, 2000. p. 91-110.

### Descritores

ciclos/avaliação/Escola Plural/Belo Horizonte

### Descrição

O ensaio apresenta resultado de pesquisa que teve por objetivo analisar a resistência de profissionais da educação, alunos e pais ao princípio e à prática da não retenção dos alunos no projeto Escola Plural.

### Metodologia

Pesquisa qualitativa realizada em quatro escolas da rede municipal através de observação em sala de aula, entrevistas semiestruturadas e reuniões com profissionais da educação, alunos e membros da comunidade.

### Conteúdo

O projeto Escola Plural, baseando-se na concepção de ciclos de formação e na progressão continuada, não prevê a retenção dos alunos ao final dos períodos escolares anuais. O princípio da não retenção dos alunos no ensino fundamental fundamenta-se em dois pressupostos: o primeiro é a constatação de que a repetência é um dos fatores determinantes da evasão escolar, e o segundo consiste na concepção de que a construção do conhecimento pressupõe continuidade e desenvolvimento de dimensões da subjetividade, para além do estritamente cognitivo.

Sua implantação tem encontrado, contudo, forte resistência do pessoal do magistério, dos alunos e dos pais. Apenas três profissionais da educação entrevistados apresentaram-se inequivocamente favoráveis à progressão continuada, defendendo a valorização do aluno em sua integridade e o respeito ao seu ritmo. Alguns demonstraram certa receptividade à proposta, evocando a inclusão social, a não responsabilização apenas do aluno por suas dificuldades e a organização das turmas por idade. Entretanto, esses profissionais também apontaram inúmeras desvantagens dessa forma de organização, assim como a maioria dos docentes.

A justificativa recorrente foi o descompromisso dos alunos com o processo de aprendizagem, diante da perspectiva de não retenção, dificultando ou mesmo inviabilizando a atuação docente. Outros fatores foram indicados pelo pessoal do magistério, tais como: o impacto negativo sobre os alunos considerados estudiosos; o rebaixamento da qualidade do ensino como decorrência da redução da dimensão cognitiva a uma condição secundária; o despreparo dos professores para enfrentar um contexto diferente daquele no qual foram formados; turmas numerosas, impedindo o atendimento dos alunos com dificuldade; falta de compreensão por parte dos pais sobre a organização em ciclos; e ainda, a acusação de que a proposta tinha por objetivo a redução de custos.

Em relação aos alunos, apesar de alguns entrevistados apresentarem-se favoráveis aos ciclos, a autora considera que a influência dos profissionais da educação foi inegável, predominando a opinião de que a Escola Plural não garante a qualidade do ensino, à medida que propõe a progressão continuada. No grupo de pais também foi predominante a posição de resistência, embora o que mais tenha chamado a atenção foi sua desinformação sobre a proposta.

### **Conclusão**

Apesar da resistência à concepção de ciclos e progressão continuada ser predominante nos três segmentos entrevistados, é no grupo dos profissionais da educação que ela se encontra mais consolidada e disseminada. Esta é uma questão séria, pois admitir a supressão desses dois aspectos significaria desestruturar o projeto Escola Plural. Essa resistência pode representar a continuidade da cultura pedagógica que traduz uma relação de mando e subserviência entre professores e alunos.

**Resumido por:** AS

**Data:** 5/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

CORTELLA, Mario Sergio. A reconstrução da escola (a Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991). *Em Aberto*, Brasília, v. 11, n. 53, p. 54-63, jan./mar. 1992.

### **Descritores**

ensino fundamental/ciclos/currículos/São Paulo (município)

### **Descrição**

O artigo faz um balanço da gestão municipal de São Paulo no período de 1989 a 1992, no âmbito da educação, durante a qual o autor foi Secretário de Educação entre 1991 e 1992.

### **Metodologia**

O autor apresenta um quadro em que identifica o princípio norteador da gestão, passa pelas diretrizes fundamentais e os eixos mediante os quais se desenvolveram, concluindo com as iniciativas desencadeadas, especialmente a adoção da organização do ensino fundamental em ciclos.

### **Conteúdo**

Resgatando o princípio norteador da gestão de uma escola pública que se quer popular e democrática, desdobrado numa proposta político-pedagógica pautada pela participação, descentralização e autonomia, foram apontados elementos que caracterizavam a educação na cidade de São Paulo, contemplando aspectos materiais, pedagógicos e políticos, avaliados como fatores que negavam uma escolarização democrática.

Para a compreensão dos processos desencadeados e dos resultados obtidos são apresentadas quatro diretrizes fundamentais: democratização da gestão, democratização do acesso, nova qualidade de ensino e educação de jovens e adultos. A primeira delas procurava estimular e garantir a participação popular nas decisões da política educacional, disseminando conselhos por escola e região, eleitos pelos segmentos que direta ou indiretamente se serviam dela, acompanhados por órgãos de apoio reformulados para esse fim. O acesso à escola traduziu-se em um conjunto de medidas marcadas por reformas e construções de unidades escolares, bem como numa série de iniciativas visando à melhoria da escola diante da constatação de que havia na cidade um contingente expressivo de crianças, jovens e adultos sem matrícula. Daí resultou um incremento total de 150 mil novas matrículas. Particularmente a educação de jovens e adultos foi caudatária de expressivos investimentos, com destaque para o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova), que atingiu mais de 1000 núcleos, e promoveu uma revisão pedagógica dessa etapa de escolaridade.

No tocante à nova qualidade da educação, o texto sublinha três eixos: movimento de reorientação curricular, interdisciplinaridade e formação docente. Mediante um processo de problematização da escola por parte de alunos, professores e pais, desenvolveu-se crescente movimento de elaboração de projetos nas escolas, a partir do qual se decidiu pela necessidade de elaboração de um novo regimento comum das escolas municipais. Este foi aprovado no final de 1991 e implementado na rede em

1992. No regimento encontra-se a proposta de organização do ensino fundamental em três ciclos, inicial, intermediário e final, os dois primeiros com duração de 3 anos e o último com 2 anos. Os ciclos estão aliados à defesa de uma escola flexível, democrática e autônoma, regida pelos princípios de continuidade, flexibilidade e articulação, a qual visa um rompimento com a seletividade, a exclusão social e o autoritarismo. A seriação, também incluída entre os fatores excludentes, deveria ser superada pela proposta de ciclos.

### **Conclusão**

O texto, ademais do objetivo de apresentar as linhas gerais que fundamentaram a política pública de educação, conclui apontando o esforço de reconstrução da escola pública de qualidade e ressalta que isso pressupõe a participação de docentes, alunos e comunidade, com todas as tensões e contradições inerentes à democracia.

**Resumido por:** OMA

**Data:** 30/10/03

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 8/8/04

CORTELLA, Mario Sergio. Aprendizagem em ciclos: repercussão da política pública voltada para a cidadania. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem*. São Paulo, 2002. p. 25-35. (Fórum de Debates).

### Descritores

ciclos/São Paulo (município)/políticas públicas/aprendizagem

### Descrição

O autor apresenta o processo pelo qual muitos alunos são excluídos da escola em decorrência da forma como ela é organizada. Defende a ideia de progressão como reordenamento do trabalho pedagógico para se conseguir a cidadania. Apresenta, a seguir, a proposta implementada na rede municipal de São Paulo em 1992. Conclui com a afirmação da necessidade de reconhecer dificuldades na implementação da proposta para evitar que ela seja abandonada.

### Conteúdo

Relata o processo típico de alfabetização dos anos 1960, durante o qual o uso de cartilhas desconhecia as necessidades específicas dos alunos e com isso provocava excessivas repetências e consequente evasão. Denomina esse processo *pedagocídio*, impeditivo da cidadania.

Faz a defesa dos ciclos de aprendizagem, que evitam a reprovação decorrente de falha da própria organização ou estrutura da escola, compreendendo uma reordenação do trabalho pedagógico como dever ético, antes de tudo, com vistas à construção da cidadania. Admite, contudo, que não se pode fazer uma defesa dos ciclos sem reconhecer que ainda existem limitações, o que exige paciência, conforme preconiza Paulo Freire. Isso implica mudar o modo de olhar a educação, pois do ritmo de mudança do mundo depreende-se que não se pode ensinar as crianças ignorando que, atualmente, quando chegam às escolas, elas já possuem amplo conhecimento da realidade, sobretudo pelo acesso que têm à mídia. Outro aspecto a considerar nos ciclos é a demanda por um trabalho coletivo, que se choca com a tradição da educação como um ato solitário do professor. Assim a proposta de ciclos lida com o poder docente e com sua identidade, pois a organização por séries em que ele trabalhava vem desde o período medieval.

Defende, em oposição aos dois ciclos de quatro anos do ensino fundamental vigentes na rede municipal de São Paulo, a proposta de três ciclos implementada em 1992, com possibilidade de reprovação ao final de cada ciclo. Na ocasião constituiu-se um ciclo inicial de alfabetização, de três anos, articulando as anteriores três primeiras séries; um ciclo intermediário de três anos, englobando as anteriores quarta, quinta e sexta séries, que colocou em contato professores de formação diferenciada e impediu que a quarta e a quinta séries ficassem em ciclos diferentes; e um ciclo final de dois anos, com as anteriores sétima e oitava séries. Como aperfeiçoamento da proposta alterou-se o controle de frequência para cada ano letivo do ciclo, podendo haver repetência em caso de excesso de faltas. O autor destacou também a introdução dos conceitos coletivos, em oposição às notas dadas individualmente pelo professor e a jornada docente de tempo integral.

Relata ainda que o processo de adoção dos ciclos foi precedido de várias medidas: reorientação curricular, alteração de jornada de trabalho, movimentação das comunidades, inclusive para superar os entraves, especialmente no tocante à avaliação, em face da concepção arraigada de que só se pode avaliar com o uso de notas. Todas estas iniciativas, que ainda hoje são necessárias, devem ser desencadeadas para convencer as pessoas envolvidas e não para vencê-las.

### **Conclusão**

Defendendo a retomada da divisão do ensino fundamental em três ciclos pondera, contudo, que ela deveria ser feita de forma gradual, evitando mudanças repentinas e constantes e, principalmente, partindo da constatação de que existem desvios de rota na implementação da proposta de ciclos, que precisa ser defendida diante daqueles que querem a volta da seriação, para dar um basta ao pedagogicídio nas escolas públicas.

**Resumido por:** OMA

**Data:** 30/10/03

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 5/8/04



COSTA, Alda Cristina Vilas Boas Ribeiro. Ausência (negação) da avaliação escolar e a perda do desejo de aprender: um estudo sobre a Escola Plural. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). *Singular ou plural?: eis a escola em questão*. Belo Horizonte: Game; FaE/UFMG, 2000. p. 111-116.

### Descritores

avaliação/repetência/Escola Plural/Belo Horizonte

### Descrição

Ensaio que analisa as consequências da nova proposta de avaliação da aprendizagem e da progressão continuada, presentes no Projeto Escola Plural, e defende a possibilidade de retenção do aluno mediante decisão coletiva da escola.

### Metodologia

Pesquisa qualitativa realizada em quatro escolas da rede municipal de Belo Horizonte, por meio de entrevistas com professores e alunos.

### Conteúdo

O projeto Escola Plural propõe a modificação da relação dos sujeitos com o conhecimento, mediante a organização do ensino em ciclos de formação, projetos de trabalho interdisciplinares e avaliação escolar com abordagem qualitativa. De acordo com esta concepção, a avaliação deve ser contínua e processual; a observação do aluno é o principal instrumento para a coleta de informação e sua retenção só deve ocorrer em situações de extrema necessidade.

De acordo com a autora, críticas contundentes à nova forma de avaliar foram apresentadas por professores e alunos, destacando-se a não possibilidade de retenção e, em consequência, o esvaziamento do interesse do aluno. A perda do desejo de estudar e de conhecer, por parte dos alunos, é interpretada como derivada do caráter punitivo da avaliação, que passa a ser compreendida agora como um processo de promoção automática.

Diante desse quadro, defende que as notas sejam utilizadas de forma a provocar o desejo de aprender e possibilitar um diagnóstico da situação real do aluno. Propõe, ainda, o retorno à proposta inicial do Projeto Escola Plural no qual era possível reter o aluno mediante decisão coletiva da escola.

### Conclusão

A autora considera que é necessário criar uma nova cultura de avaliação escolar, mas acredita que, da forma como a Escola Plural tem sido vivenciada, isso tem poucas chances de acontecer. Sugere que, na realidade, o que está sendo gerado é uma forma mais cruel de exclusão.

**Resumido por:** AS

**Data:** 9/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

CRUZ, Silvia Helena Vieira. *O ciclo básico construído pela escola*. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, 1994.

### **Descritores**

ciclo básico/prática de ensino/São Paulo (Estado)/professores

### **Descrição**

A tese analisa como o ciclo básico, implantado no Estado de São Paulo em 1984, foi percebido e vivenciado por professores e alunos de uma escola da rede pública estadual localizada na cidade de São Paulo, destacando a resistência à mudança que levava professores a alterarem determinações contidas no projeto.

### **Metodologia**

Estudo de caso de abordagem etnográfica, realizado em 1990, em uma escola da rede pública paulista, mediante observação do cotidiano escolar e entrevistas com diretor, coordenador do ciclo básico, professores, alunos e seus familiares. Houve também acompanhamento de reuniões de coordenadores do ciclo básico e de cursos realizados na Delegacia de Ensino, bem como entrevistas com integrantes dos órgãos centrais da Secretaria de Estado da Educação.

### **Conteúdo**

Na primeira parte, a autora faz breve resgate histórico da educação no Brasil e no Estado de São Paulo, destacando as origens do fracasso escolar; em seguida, analisa o processo de implantação do ciclo básico, considerando a política educacional em que esse projeto estava inserido.

Na segunda parte, descreve os profissionais e o funcionamento da escola em estudo e analisa como o ciclo básico vinha sendo percebido e vivenciado nessa unidade escolar, destacando aspectos como a reprovação, os remanejamentos, a jornada única, a prática pedagógica na sala de aula e a relação da escola com a comunidade escolar.

### **Conclusão**

Práticas observadas na escola como a reprovação nas classes de ciclo básico inicial, os remanejamentos não oficializados e a formação de classes denominadas fracas, médias e fortes, demonstram como determinações oficiais vinham sendo alteradas pelos educadores de acordo com suas crenças e interesses. Para que ocorra a mudança de postura dos educadores, necessária com a implantação do ciclo básico, é fundamental que se priorize a formação desses profissionais no âmbito da política educacional.

**Resumido por:** AS

**Data:** 27/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 8/8/04

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. Reprovação/ avaliação/ Escola Plural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 20/21/22/23/24/25, p. 132-135, dez. 1994/jun. 1997.

### **Descritores**

Escola Plural/reprovação/avaliação/Belo Horizonte

### **Descrição**

Ensaio que apresenta reflexões sobre a organização escolar e o processo educativo, considerando profícuo esse debate devido à implantação da proposta da Escola Plural em Belo Horizonte, a qual constitui expressão de movimentos históricos de luta pela redemocratização da escola e de suas relações sociais.

### **Conteúdo**

O texto analisa aspectos da estrutura tradicional da escola como a organização curricular fragmentada, que desconsidera as diferenças e as vivências dos alunos; o mecanismo de reprovação, que penaliza grande número de crianças, principalmente das camadas populares; e o processo de avaliação da aprendizagem, que, pautado na concepção de meritocracia, compara e quantifica o desenvolvimento dos alunos para aprová-los ou reprová-los.

A autora salienta que mudar a concepção de avaliação não é um processo fácil, mas é central na construção de uma nova escola. A avaliação deve perder seu caráter de julgamento e ser percebida como um processo de investigação para reorientar o ensino, gerar mais aprendizagens, ajudar o aluno a se conhecer e auxiliar a escola na execução de seu projeto político pedagógico.

**Resumido por:** AS

**Data:** 18/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

### **Descritores**

avaliação escolar/Escola Plural/prática docente/ciclo

### **Descrição**

Analisa concepções e práticas avaliativas de professores da rede municipal de educação de Belo Horizonte no contexto da implementação da proposta pedagógica da Escola Plural.

### **Metodologia**

Realizou observação participante em grupos de discussão sobre a Escola Plural, formados por professores de oito escolas da rede. Durante dois anos e meio de pesquisa de campo, e utilizando vinte horas semanais de observação direta, a autora ampliou a observação para outros eventos e espaços pedagógicos como seminários, festas escolares e mostras pedagógicas. De forma complementar, valeu-se de entrevistas e de registros de conversas informais.

### **Conteúdo**

Estuda os fundamentos da avaliação escolar, construídos ao longo da história, enfatizando suas dimensões epistemológica, político-pedagógica e sociológica. Destaca os contextos de formação de suas características de seletividade e de mensuração da aprendizagem. Apresenta ainda algumas mudanças nas concepções de avaliação, como as avaliações somativas, formativa e diagnóstica.

Caracteriza as diferenças entre as relações pedagógicas baseadas nas concepções epistemológicas de heteroestruturação e de interestruturação do conhecimento e situa o processo avaliativo em cada uma dessas concepções.

Apresenta a estrutura da rede municipal de educação de Belo Horizonte e a proposta político-pedagógica da Escola Plural, detectando seus pressupostos, objetivos e concepções de avaliação. Discute o processo de implementação da proposta destacando a participação dos pais, as condições estruturais concretizadas e a interpretação que os professores faziam das inovações propostas.

Demonstra como a avaliação escolar é pensada e praticada em três espaços pedagógicos da rede: as coordenações regionais, as escolas e as salas de aula.

Assinala que o papel das regionais na Escola Plural seria fazer a intermediação entre os órgãos implementadores do projeto e as escolas. Mostra a predominância do tema "avaliação" no conjunto das dúvidas apresentadas pelas escolas às Regionais. Assim, as discussões e os momentos de formação continuada, realizados em torno das Regionais, priorizaram essa temática. Avalia a condução dessas discussões e seus reflexos na interpretação que as escolas faziam do projeto.

Demonstra como a reorganização do tempo/espço escolar e a ênfase no trabalho pedagógico coletivo, propostas pela Escola Plural, interferiram na reflexão que os professores faziam sobre sua prática avaliativa.

A respeito da avaliação no espaço da sala de aula, a autora relata as inovações praticadas antes da implementação da Escola Plural, cotejando com as novas propostas trazidas pelo projeto. Apresenta a repercussão da abolição das notas e das reprovações no cotidiano escolar. Discute a forma de os professores lidarem com a introdução das fichas de avaliação e com o projeto "turmas aceleradas", desenvolvido no primeiro ano de implantação da Escola Plural, para correção da relação idade/etapa dos alunos repetentes.

### **Conclusão**

Considera a avaliação como um elemento intrincado na cultura escolar, sendo, dessa forma, necessário rever todo o conjunto dessa cultura ao se propor transformações nos processos avaliativos. Atribui à avaliação o papel de mediação da reflexão da escola (e de seus agentes) sobre a sua realidade. Avalia positivamente a Escola Plural em seus pressupostos, ressaltando a ênfase dada ao trabalho pedagógico coletivo por permitir uma reflexão conjunta da realidade escolar. Indica que a partir da reflexão/avaliação os professores poderão aprimorar suas práticas de maneira mais consistente, aderindo coerentemente à concepção epistemológica da interestruturação do conhecimento.

**Resumido por:** ACC

**Data:** 1/8/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 8/8/04

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Singular ou plural?: eis a escola em questão*. Belo Horizonte: Game/FaE/UFMG, 2000a. p. 53-66.

### Descritores

ciclos/formação docente/prática de ensino/Escola Plural

### Descrição

O ensaio tem por objetivo discutir a organização do ensino segundo a concepção de ciclos de formação. Aborda aspectos importantes para reflexão/avaliação dos professores, destacando diferenças entre a organização do ensino em ciclos e em séries e suas consequências em relação ao currículo, capacitação e trabalho docente.

### Conteúdo

A organização do ensino em ciclos se contrapõe ao sistema seriado de ensino. O ciclo é um tempo contínuo e dinâmico que, na Escola Plural, se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, puberdade e adolescência.

Na estrutura seriada, o currículo está organizado em programas sequenciais de conteúdos e habilidades, distribuídos em unidades anuais, sendo o seu domínio condição para que o aluno passe de uma série para a outra. O trabalho docente segue uma lógica linear e cumulativa de transmissão ao longo dos oito anos de percurso escolar. Nessa lógica, a capacitação dos professores centra-se em dois eixos: domínio do conhecimento específico de sua disciplina e do conhecimento didático para transmissão do conteúdo.

A lógica dos ciclos de formação desloca o eixo central da organização escolar dos conteúdos para o sujeito aprendiz, partindo de dois princípios básicos: o ser humano passa por fases de desenvolvimento, vivenciando diversas experiências e, através destas e das relações que estabelece com o meio, ele aprende sobre si e sobre a vida.

Nesta concepção, faz-se necessário que o professor esteja atento a três dimensões para organizar o processo de ensino-aprendizagem: a fase de desenvolvimento dos seus alunos, as experiências socioculturais do grupo e as características de ordem pessoal. A organização em ciclos exige uma escola articulada em tempos coletivos de permanente reflexão/avaliação da ação pedagógica, objetivando a construção dinâmica do projeto pedagógico de cada escola.

**Resumido por:** AS

**Data:** 24/6/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas (Coord.). *Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: Game; FaE/UFMG, 2000.

### **Descritores**

Escola Plural/avaliação/políticas públicas/Belo Horizonte

### **Descrição**

O livro apresenta o processo de implantação e os resultados de avaliação da Escola Plural. Caracteriza a prática vigente em escolas, tendo como referência os eixos norteadores da proposta, indicando avanços, dificuldades e necessidades de reformulação do projeto inicial e analisa o impacto desta política na organização e gestão das escolas e no desempenho escolar dos alunos e professores.

### **Metodologia**

Avaliação qualitativa com utilização de procedimentos e instrumentos diversificados: estudos de caso múltiplos contemplando numericamente a generalização e permitindo estudos comparativos, estudos de caso semietnográfico com observação do cotidiano escolar; entrevistas; questionários; pesquisa de opinião; análise documental, pesquisa em banco de dados da Prefeitura de Belo Horizonte; leitura de teses e outros trabalhos que tinham como tema a Escola Plural.

### **Conteúdo**

O livro está organizado em duas partes. Na primeira, a autora apresenta a metodologia utilizada para avaliação do projeto Escola Plural e seus impactos, descrevendo minuciosamente o plano de trabalho, a dinâmica de sua execução, o trabalho de campo, a organização do banco de dados e outras atividades que deram suporte à pesquisa.

Na segunda parte, apresenta os resultados da avaliação da implantação dessa política, destacando a organização do trabalho escolar, os tempos e espaços coletivos, as relações e comunicação no interior da escola, a coordenação pedagógica e a formação dos professores. Quanto à avaliação da aprendizagem, a autora analisa a concepção predominante dos professores, os procedimentos, instrumentos e registros utilizados e a resistência à não retenção dos alunos.

Em relação aos ciclos de formação, destaca a compreensão dos professores sobre o projeto Escola Plural, o planejamento e o desenvolvimento do trabalho, a enturmação dos alunos e o atendimento daqueles que estão fora da faixa etária e/ou com defasagem na aprendizagem. A autora também analisa a organização do ensino por projetos e a relação da escola com a comunidade escolar.

### **Conclusão**

A autora constata que os profissionais da educação têm enfrentado muita dificuldade nessa organização escolar, exigindo intervenção imediata da Secretaria Municipal de Educação. Apresenta algumas recomendações para a consolidação do projeto Escola Plural, como definição de parâmetros curriculares básicos, criação de

procedimentos para avaliação dos alunos, campanha de informação à sociedade sobre o projeto e estruturação de um novo formato para formação contínua dos professores.

**Resumido por:** AS                      **Data:** 6/8/04

**Revisado por:** ESB e SZS            **Data:** 9/8/04



**DAVIS, Claudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia. A escola pública: um estudo sobre aprendizagem nas séries iniciais.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 5, p. 29-50, jan./jun. 1992.

#### **Descritores**

ciclo básico/avaliação/prática de ensino/São Paulo (Estado)

#### **Descrição**

Estudo sobre o impacto do ciclo básico e da jornada única de trabalho no cotidiano de uma escola da rede estadual de São Paulo, com o objetivo de verificar como essas medidas educacionais vinham sendo incorporadas na prática pedagógica da escola e averiguar se constituíam condições mais efetivas para apropriação do conhecimento nas séries iniciais.

#### **Metodologia**

Pesquisa etnográfica realizada em uma escola estadual do município de Carapicuíba que atendia às seguintes características: município com acentuado fracasso escolar e escola com taxa de aprovação correspondente à média da região. Observações em sala de aula, em duas classes do ciclo básico: uma formada por alunos iniciantes (CBI) e outra por alunos em continuidade (CBII). Esta última era considerada pela escola como classe de alunos "que não sabiam ainda nem ler nem escrever".

#### **Conteúdo**

As autoras discutem as propostas do ciclo básico e da jornada única, implantadas, respectivamente, em 1984 e 1988, num contexto de abertura política, e analisam a prática pedagógica da escola selecionada, considerando o planejamento escolar, a formação das classes, as atividades das professoras observadas em sala de aula, o processo de avaliação da aprendizagem e o conselho de classe realizado ao final do ano letivo para apreciação do desempenho escolar. No caso do CBII, foi considerada também a decisão quanto à aprovação/reprovação dos alunos.

#### **Conclusão**

Apesar de a escola em estudo contar com condições necessárias para efetivação das políticas implantadas, concluiu-se que, após seis anos de sua deflagração, a ideia do ciclo básico ainda não havia sido incorporada às práticas cotidianas, representando apenas maior tempo dos alunos na escola. As autoras atribuem esse resultado à cultura escolar e à formação dos professores que impossibilitam qualquer tipo de trabalho diferenciado.

**Resumido por:** AS

**Data:** 17/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 159-190, abr./jun. 1998.

### Descritores

progressão continuada/promoção escolar/repetência/fluxo escolar

### Descrição

O artigo discute os riscos de se implantar a promoção continuada, eliminando a possibilidade de reprovação. Embora considere que a ideia vai ao encontro do direito dos alunos de desfrutarem o ensino fundamental em sua completude, corre-se o risco de promover os alunos sem a devida aprendizagem, levando a escola pública a ser reconhecida como "coisa pobre para pobre".

### Conteúdo

Segundo o autor, interpretações equivocadas da progressão continuada, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9.394/96, têm resultado, na prática, em promoção dos alunos sem o compromisso com a aprendizagem. Assim, a proposta de progressão nas séries sem repetência, acaba sendo traduzida como alternativa para empurrar o aluno para frente, com ou sem aprendizagem.

Essas propostas têm-se apoiado em pressupostos que o autor define como "balelas da progressão continuada":

– a repetência abala a autoestima do aluno, que não suportaria o fracasso escolar. Não se pode compensar esta situação montando uma farsa, impedindo a autonomia através da mentira, diagnósticos sigilosos e procedimentos dúbios;

– o aluno aprende em seu ritmo próprio, não cabendo apressá-lo ou pressioná-lo. Este pressuposto desconsidera a competência do professor para interferir no processo de aprendizagem do aluno;

– a progressão continuada representa um avanço teórico e prático. Ao contrário, é um retrocesso porque encobre que a escola está despreparada para enfrentar o problema da aprendizagem.

Apesar dessas considerações, o autor reconhece que há duas alegações justificáveis na discussão da promoção automática: a inutilidade da repetência, diante de pesquisas que indicam que, além desse mecanismo aumentar os índices de evasão, um aluno repetente tende a aprender cada vez menos; e a importância da regularização do fluxo escolar, que respeita o direito do aluno e racionaliza o sistema. No entanto, na opinião do autor, se a repetência não garante aprendizagem, também não se resolve escamoteando-a. Além disso, a regularização do fluxo escolar tem sido feita de modo irresponsável, perseguindo apenas efeitos políticos através de estatísticas vazias.

O autor acredita que somente em condições muito favoráveis, inclusive de teor social, seria possível zerar a repetência, a não ser que se desista do compromisso com a aprendizagem, pois não se pode permitir que um aluno passe para a série seguinte sem ter vencido adequadamente a anterior.

**Resumido por:** AS                      **Data:** 25/3/04

**Revisado por:** ESB e SZS              **Data:** 4/8/04

DURAN, Marília Claret Geraes. O desafio de construir uma alfabetização de melhor qualidade: a proposta do ciclo básico em São Paulo. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 95/96, p. 19-24, jul./out. 1990.

### **Descritores**

ciclo básico/alfabetização/São Paulo (Estado)/políticas educacionais

### **Descrição**

Artigo que discute a alfabetização e suas implicações e desdobramentos para os educadores com a implantação do ciclo básico na rede estadual de São Paulo.

### **Conteúdo**

O texto inicia comentando os questionamentos acerca do ciclo básico como uma medida de promoção automática da 1ª para a 2ª série e a decorrente queda da qualidade do ensino. Pondera que a medida foi tomada a partir da consideração de que os elevados índices de reprovação, repetência e evasão escolares ocorreriam como consequência do ensino ministrado. Afirma que o ciclo básico representa uma decisão política de enfrentar, a partir das séries iniciais, a questão da alfabetização e da democratização da escola, com mudança na concepção de avaliação, para que esta deixe de ser exclusivamente ligada às questões de aprovação e reprovação e ganhe uma dimensão propriamente educativa.

O ciclo básico, diante do caráter inaceitável dos percentuais de repetência acumulados historicamente e como resposta ao desafio de construir uma alfabetização de melhor qualidade, introduziu uma nova forma de entender e trabalhar a aprendizagem da leitura e escrita, aproveitando a contribuição fundamental da Psicogênese da Língua Escrita e instalando um processo de reflexão crítica sobre os métodos tradicionais de alfabetização. Nessa perspectiva, a língua escrita reconquista na escola seu caráter de objeto social – as atividades propostas devem ser autênticas situações de leitura e escrita.

### **Conclusão**

A autora considera que as resistências ao ciclo básico, como alternativa para assegurar ao aluno o tempo necessário para alfabetizar-se segundo diferentes ritmos de aprendizagem, parecem estar cedendo espaço a reivindicações que viabilizem a realização da medida. A desordem circunstancial criada estaria em vias de ser superada no bojo das contradições que se estabeleceram.

**Resumido por:** OMA

**Data:** 30/10/03

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 8/8/04

DURAN, Marília Claret Geraes. *Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

### **Descritores**

ciclo básico/alfabetização/avaliação/política educacional

### **Descrição**

Estudo que teve como objetivo aprofundar os conhecimentos sobre a atuação do poder público no enfrentamento dos desafios em relação à alfabetização e letramento, focalizando o ciclo básico no Estado de São Paulo. A pesquisa é desenvolvida tendo em tela a proposta política de 1983-1995, a proposta pedagógica de 1985-1988, a jornada única para o ciclo básico de 1988-1991 e a reforma do ensino de 1991-1994.

### **Metodologia**

Faz uma análise interpretativa e teórica da proposta político-pedagógica do ciclo básico, considerando a categoria da construção da credibilidade em quatro subcategorias: a acadêmica, a da vontade política de mudança, a da oferta de possibilidades e a do tempo de implantação.

### **Conteúdo**

A autora analisa seis pesquisas que, ao tratarem do ciclo básico com uma ancoragem acadêmica, constroem credibilidade em torno dele.

O estudo de Barretto (1991) oferece uma análise histórica da política educacional do Estado e as condições de atendimento ao ensino fundamental. Souza (1993), revela as formas como o governo do Estado de São Paulo organizou o trabalho docente e discute as representações dos professores sobre seu próprio trabalho na década de 80. Os trabalhos acadêmicos de Alves (1980), Ambrosetti (1998), Nébias (1990) e Bonel (1993) analisam a implantação do ciclo básico em diferentes perspectivas: a do modo como os professores a compreenderam e traduziram na prática docente; a da política de alfabetização; a da expressão do plano de política educacional do Estado no período de 1983/1986; a do processo de implantação do ciclo básico no período de 1983-1990, com foco no modo como as unidades escolares incorporaram as propostas de governo.

Tomando como objeto a produção da Secretaria Estadual de Educação, mediante a apreciação de trinta textos sobre o ciclo básico, a autora analisa a categoria da credibilidade pela vontade política. No exame dos textos fica evidente que o ciclo básico foi objeto de reflexão institucional e que as opções pedagógicas tiveram um ideário progressista. Identifica uma mudança de paradigma em torno do tema da alfabetização, orientada pelas teorias da Psicogênese da Língua Escrita e da Linguística.

Aprofunda a discussão sobre a capacitação docente durante a implantação do ciclo básico, destacando o “Projeto de Alfabetização: Teoria e Prática”, no período de 1992/1994. Na implantação do ciclo básico, considera que as ações de formação desencadeadas prendiam-se à falsa ideia de que a formação se dá pelo acúmulo de informações, privilegiando a extensão através de cursos rápidos que atingiam o maior

número de professores. A jornada única, implementada a partir de 1988, criou algumas condições de desenvolvimento da formação docente nas escolas, entretanto elas se mostraram insuficientes. A partir desse momento a concepção de capacitação passou a ganhar novos contornos. Em 1992, cria-se o “Projeto de Alfabetização: Teoria e Prática” (GPE), com enfoque na formação contínua e na reflexão crítica sobre e na prática de sala de aula.

Destaca a pesquisa desencadeada com um grupo de alunos do ciclo básico, verificando o desempenho escolar de crianças em relação à língua escrita. Conclui que existem diferenças entre os textos produzidos pelas crianças cujos professores estavam envolvidos no processo de formação do GPE, ao serem contrapostos com os textos dos alunos dos professores não participantes. Avalia que o desempenho dos alunos dos professores participantes foi melhor, tanto nos aspectos da macroestrutura quanto da microestrutura textual.

Ressalta que a maior ou menor adesão dos professores às mudanças propostas pelo ciclo básico devem ser percebidas do ponto de vista de um *continuum* em que coexistem a afirmação e a negação, numa unidade contraditória e ambivalente. Através de relatos de um grupo de professores pode-se perceber que as mudanças de paradigmas propostas pelo ciclo básico são construídas historicamente, através do tempo.

### **Conclusão**

Conclui, destacando evidências trazidas pela pesquisa, quais sejam: as opções pedagógicas são também opções políticas e a autonomia da escola é ao mesmo tempo individual e social; toda política educacional deve partir do cotidiano do professor; as mudanças nas redes de ensino requerem tempo e a credibilidade vai se construindo ao longo da implementação. “A história do ciclo básico é inapagável”, produziu uma história e uma cultura que não podem ser desconsideradas pelos próximos governos.

**Resumido por:** PMM

**Data:** 27/7/2004

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 8/8/04

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A emergência da seriação nas escolas de Minas Gerais. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, n. 41, p. 41-49, set./out. 2001.

### **Descritores**

história da educação/Minas Gerais/reforma do ensino/políticas educacionais

### **Descrição**

Demonstra como a implementação dos grupos escolares em Minas Gerais, no início do século 20, contribuiu para desenvolvimento do sistema seriado de ensino. Apresenta as dificuldades encontradas pelos professores para a adaptação a esse novo sistema.

### **Conteúdo**

Caracteriza as escolas isoladas como um modelo não seriado de organização do ensino. Argumenta que, mesmo havendo turmas subdivididas em classes, o sistema adotado não configurava seriação por não existir um curso com séries a serem superadas anualmente.

Sustenta que os grupos escolares, ao substituírem as escolas isoladas, reinventaram o ensino, introduzindo os elementos da seriação e padronizando a organização escolar, a partir da ótica capitalista de progresso. Enquadra esse esforço de racionalizar a instituição escolar num contexto de racionalização das relações sociais como um todo, existente no período.

Metodologias, conteúdos e espaço/tempo de ensino foram reconfigurados e os novos termos "classe", "turma", "ano", "aulas", "cadeira", foram sendo reinterpretados pelos professores. Ressalta que a possibilidade da separação dos alunos em grupos homogêneos – mesmo ano do mesmo curso (mesma série) – como forma de otimizar os trabalhos da escola, era a ideia central das reformas. Ganha importância, então, o termo "classe", que deveria ser entendido como a expressão ideal de um grupo de alunos homogêneo.

Essa uniformização da classe requerida pelos reformadores é dificultada pela quantidade de alunos a serem atendidos, por suas diferenças culturais, além de outras particularidades. Dessa forma, constantemente se recorria às práticas anteriores para responder às exigências impostas às escolas.

Afirma que a função docente sofreu mudanças a partir do estabelecimento dessa nova cultura escolar, redefinindo, sobretudo, a formação docente e a relação escola/inspetoria.

### **Conclusão**

Defende a necessidade de não naturalizar a identificação dos professores atuais com o sistema seriado de ensino. Sublinha a necessidade de considerar o longo e complexo processo histórico em que essa identificação foi desenvolvida.

**Resumido por:** ACC

**Data:** 18/5/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 8/8/04

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A promoção automática na década de 1950: uma revisão bibliográfica na RBEP. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu-MG. *Anais...* Caxambu-MG: Anped, 2001.

### Descritores

ciclos/promoção continuada/repetência/fracasso escolar

### Descrição

O trabalho consiste numa revisão bibliográfica sobre a promoção automática na década de 50, através dos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Retomando as discussões desse período, o artigo tem por objetivo subsidiar a compreensão dos atuais debates sobre a organização do ensino em ciclos e progressão continuada.

### Metodologia

Levantamento e análise dos artigos publicados na RBEP na década de 50, a partir das seguintes palavras-chave: promoção, repetência, fracasso, progressão, aprovação, reprovação e ciclo na escola primária. Ao todo, foram encontrados sete textos: quatro artigos, duas republicações de artigos de jornais e um boletim do Centro Regional de Pesquisa Educacional de São Paulo, publicado anteriormente na revista *Pesquisa e Planejamento*.

### Conteúdo

O texto apresenta, de forma resumida, o conteúdo dos sete artigos selecionados:

1. "O problema da repetência na escola primária" – Ofélia Boisson Cardoso (1949)  
Discute o fenômeno da reprovação na 1ª série, considerando quatro tipos de influências: pedagógicas, sociais, médicas e psicológicas. Fernandes destaca a importância histórica deste artigo por representar a maneira característica de como se pensava o fracasso escolar naquele período.

1. "Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas" – Martin H. Wilson (1954)  
Tradução de artigo que relata a experiência de adequação série/idade na Inglaterra, comparando-a com o sistema norte-americano.

1. "Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno" – Dante Moreira Leite (1959)

Analisa o sentido da reprovação, discutindo o papel da escola na sociedade. Indica três razões que embasam a aceitação da reprovação: uma de ordem histórica, segundo a qual a escola é tradicionalmente seletiva, e duas de ordem pedagógica, a defesa de classes homogêneas e a crença de que prêmio e castigo são formas educativas. Propõe a adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno e a instituição da promoção automática, indicando ainda outras medidas necessárias. Segundo a autora, este é o único texto que aborda a questão da promoção automática do ponto de vista pedagógico; os demais destacam questões políticas e econômicas.

1. "A aprovação e a reprovação escolar" – Luiz Alves de Matos (1956).

O artigo considera que as causas da reprovação estão muito mais na falta de formação dos professores e na ineficiência do sistema escolar do que em causas externas, como os alunos e suas famílias. O autor analisa as consequências da reprovação e defende a promoção automática.

1. "Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática" – Juscelino Kubitschek (1957)

Transcrição de discurso do presidente da república a professoras primárias formadas em Belo Horizonte. A autora destaca a presença de argumento econômico na defesa da promoção automática, uma vez que sua implantação eliminaria o ônus causado pela reprovação e evasão.

1. "Reprovação ou promoção automática?" – Almeida Junior (1957)

Apresenta estudo realizado pela Unesco sobre a reprovação na América Latina e defende a promoção automática, ressaltando que sua adoção deveria vir acompanhada de outras medidas.

1. "A promoção automática na Escola Primária" – Luís Pereira (1958)

Analisa as premissas para implantação do sistema de aprovação automática e adverte que sua simples adoção, sem resolver problemas básicos de funcionamento e condições materiais do ensino, poderia alterar os índices de reprovação, sem afetar os fatores determinantes do fenômeno.

### Conclusão

Segundo a autora, os artigos evidenciam que é na década de 50 que as discussões sobre a promoção automática se intensificam no Brasil, sendo que os argumentos pedagógicos, políticos e econômicos, encontrados nesse período, permanecem presentes nos discursos atuais.

**Resumido por:** AS

**Data:** 5/4/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04



FERNANDES, Claudia; FRANCO, Creso. Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 55-68.

#### Descritores

ciclos/avaliação/políticas educacionais/Minas Gerais

#### Descrição

O artigo discute o tema da participação e/ou resistência dos professores nos processos de implantação de ciclos no ensino fundamental na rede estadual de Minas Gerais, ocasião em que, de acordo com a solicitação do governo estadual, os professores deveriam escolher entre uma organização escolar em séries ou ciclos.

#### Metodologia

A pesquisa que deu origem ao artigo foi feita na rede estadual do município de São João Del Rei, Minas Gerais, em 1999. Foram realizadas entrevistas com técnicos lotados na 34ª Superintendência Regional de Ensino e professores de uma escola que oferece o ensino de 1ª a 4ª série e outra que oferece ensino de 5ª a 8ª série. Foi também feita análise da documentação pertinente.

#### Conteúdo

A autora apresenta uma trajetória da temática dos ciclos na política educacional mineira, partindo da discussão da implantação do ciclo básico, iniciada em 1983, até a adoção dos ciclos e progressão continuada em todo o ensino fundamental na rede estadual em 1998.

No ano de 1999, com nova administração estadual, foi publicada a Resolução nº 12/99 determinando que a definição da forma de organização do ensino fundamental ficaria a cargo das escolas. Durante o ano, foram realizados fóruns locais e regionais, promovidos pela Secretaria de Educação e elaborados textos para o debate, juntamente com um cronograma de trabalho a ser desenvolvido pelas escolas. A nova orientação política trouxe repercussões diferenciadas nas escolas, sendo que a forma como cada unidade escolar vinha entendendo e trabalhando com a progressão continuada e os ciclos de escolaridade influíram nas ações e decisões ao longo de 1999.

O debate em torno da questão desencadeou-se nas duas escolas estudadas. Na escola de 1ª a 4ª série havia uma tendência a manter os ciclos, pois os professores já vinham trabalhando nessa perspectiva desde o ciclo básico. Além disso, a discussão que se desenvolvia na escola vinculava-se muito mais ao papel da avaliação no processo de aprendizagem e à função social da escola do que aos ciclos propriamente ditos.

Na escola de 5ª a 8ª série a resistência aos ciclos foi maior, principalmente no que se refere à impossibilidade de reter ou reprovar o aluno no final do ano letivo. Vale ressaltar que essa resistência não foi identificada apenas entre os professores, mas também por parte dos pais e alunos.

Entre os técnicos da superintendência havia o entendimento de que o processo de escolha era muito relevante, demonstrando que a preocupação maior era discutir a

função social da escola, pois a escolaridade por ciclos e a progressão continuada têm uma forte relação com os aspectos gerais do papel social da educação e do modelo de escola que se quer construir.

### **Conclusão**

Os resultados da pesquisa indicam que o modo como a extensão de ciclos e de progressão continuada para o conjunto do ensino fundamental é recebida pelos professores portadores de licenciatura nas diversas áreas é fortemente influenciado pela identidade profissional desses professores. Isso indica que as propostas de política educacional que envolvem ciclos e progressão continuada precisam acionar mecanismos preparatórios muito amplos, associados ao desenvolvimento profissional dos professores, e capazes de ter impacto sobre suas identidades profissionais.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 9/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

FERNANDES, Gounnersomn Luiz. *Participação do diretor de escola da Prefeitura de Belo Horizonte no desenvolvimento da Escola Plural*. Dissertação (mestrado) – Fundação Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2002.

#### Descritores

políticas educacionais/reforma do ensino/gestão/Escola Plural

#### Descrição

O estudo investigou o papel do diretor de escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte na formulação e na implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural.

#### Metodologia

A pesquisa foi realizada a partir de análise de documentos, estudos bibliográficos e entrevistas semiestruturadas com 27 profissionais, divididos em dois grupos: de diretores e profissionais da alta direção da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, no período de 1993 a 1996.

#### Conteúdo

Desde a década de 80, com o objetivo de democratizar a educação, desencadearam-se no Brasil movimentos e políticas que buscavam levar à democratização e fortalecimento da gestão, promovendo maior autonomia das escolas. Para promover a gestão democrática havia a necessidade de superar o centralismo dos sistemas de ensino; estabelecer legislação federal e estadual que garantisse maior autonomia às escolas, favorecendo um processo democrático de gestão; incentivar a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar nos processos de decisão; implantar e implementar inovações e mudanças organizacionais e pedagógicas, principalmente através do colegiado de escola; e estabelecer procedimentos democráticos e participativos de preenchimento dos cargos de diretor de escola.

Em Minas Gerais, objetivando solucionar o problema do fracasso escolar, desde a década de 1970, foram incrementadas medidas em caráter experimental, tais como: o Projeto Sistema de Promoção por Avanços Progressivos, em Juiz de Fora (1970); o programa Novas Metodologias Aplicáveis ao Processo Ensino-aprendizagem – Projeto Aceleração de Estudos (1976); a realização do I Congresso Mineiro de Educação (1983), que desencadeou uma série de ações objetivando repensar a educação no Estado de Minas Gerais e ações que visavam o enfrentamento do fracasso escolar e a democratização da educação.

Na perspectiva do alcance da autonomia da escola e da superação do fracasso escolar é possível identificar avanços significativos na gestão Tancredo Neves/Hélio Garcia (1983-1987). Entretanto, esses avanços retroagiram no período Newton Cardoso (1987-1991), sendo retomados durante o novo governo Hélio Garcia (1991-1995). Nesta gestão foram implementadas duas iniciativas importantes para a democratização da educação e autonomia das escolas – seleção competitiva interna para o cargo de diretor

de escola e o colegiado escolar. Em 1995, Eduardo Azeredo tornou-se governador de Minas Gerais (1995-1998) e a política educacional implementada na gestão anterior não foi interrompida.

No período de 1989 a 1992, as experiências inovadoras implementadas e incentivadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte concentraram-se na universalização do acesso e na melhoria da qualidade do ensino, através da descentralização administrativa, da gestão democrática e da valorização dos profissionais da educação. Na gestão seguinte (1993-1996), partindo dos avanços que já vinham se efetuando na rede, o prefeito Patrus Ananias instituiu a proposta político-pedagógica Escola Plural.

Entre os profissionais que formularam essa proposta, a participação ou colaboração de diretores de escolas da rede municipal de Belo Horizonte foi numericamente muito reduzida, pois a Secretaria Municipal de Educação não recorreu ao critério de representatividade. Os poucos diretores escolares que participaram da formulação da Escola Plural foram envolvidos nesse processo em razão da proximidade e do contato com algum membro de renome das equipes da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

### **Conclusão**

Constatou-se que quem formulou e implantou a proposta da Escola Plural foram os profissionais integrantes das equipes da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (alta direção do órgão, Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, Departamentos de Educação das Administrações Regionais e Coordenação de Política Pedagógica), e que a direção de escola, como cargo mais alto na estrutura hierárquica das escolas e liderança constituída a partir do voto direto de suas respectivas comunidades escolares, foi desconsiderada no processo.

O não reconhecimento do diretor de escola como parceiro estratégico para a formulação e implantação da Escola Plural contribuiu sobremaneira para o incremento de sentimentos de ansiedade, medo e tensão, reforçando a instalação de focos de resistência a essa proposta.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 2/8/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 8/8/04

FERRÃO, Maria Eugênia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SANTOS, Denis Paulo dos. Políticas de não repetência e qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do Saeb-99. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 26, p. 47-73, jul./dez. 2002.

### Descritores

progressão continuada/avaliação/repetência/qualidade de ensino

### Descrição

O estudo tem como propósito verificar se há diferenças no desempenho escolar dos alunos de 4ª série sujeitos às políticas de não repetência nos Estados de São Paulo e Minas Gerais e na região sudeste, mediante a aplicação de modelos de regressão multinível, considerando dois níveis: o aluno e a escola.

### Metodologia

Utiliza como fontes: 1) dados do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 1999, referentes à 4ª série do ensino fundamental, que compreenderam as respostas dos alunos às provas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências, indicando sua proficiência nas respectivas áreas; 2) informações do Censo Escolar sobre o regime de organização do ensino nas escolas desses alunos; 3) respostas de questionários sobre as turmas e escolas, aplicados por avaliadores externos, para levantamento de defasagem idade-série.

O modelo de regressão multinível aplicado permite controlar os impactos de vários níveis no desempenho dos alunos. Adotou-se, como variável reposta, a proficiência dos alunos de 4ª série, e como principais variáveis explicativas a defasagem idade-série e o regime de organização do ensino – promoção automática ou seriação. Também foram efetuados controles de variáveis como dependência administrativa e nível socioeconômico de alunos e escolas.

### Conteúdo

O trabalho parte do contexto de adoção de políticas de não repetência, que pretendem combater uma das causas da forte defasagem idade-série do ensino fundamental, e indaga se tais políticas não estariam induzindo a uma queda da qualidade da educação, especialmente na região Sudeste, que apresentava, em 1999, o maior índice de adoção de tais políticas, especialmente nos Estados de São Paulo e Minas Gerais.

Para uma visão geral da situação de defasagem idade-série, inicialmente são controlados sexo, nível socioeconômico e raça/cor dos alunos, sendo que, entre aqueles com maior atraso escolar, revela-se maior incidência do sexo masculino, dos extratos inferiores de condição socioeconômica e dos negros. Na sequência, as proficiências dos alunos são analisadas em função do regime de organização do ensino, do nível socioeconômico e da defasagem idade-série, revelando que o desempenho é melhor entre alunos de escolas organizadas em séries, com melhor nível socioeconômico e sem defasagem idade-série.

Para maior controle dos resultados, os dados de São Paulo e Minas Gerais foram submetidos a uma análise mais aprofundada, procurando-se estabelecer correlações entre o desempenho de alunos com defasagem idade-série e o tipo de organização do ensino das escolas em que estudavam. Esse controle não foi adotado para toda a amostra, tendo sido excluídas as escolas que possuíam regime misto (promoção automática e seriação), pois elas não discriminavam quais turmas se encontravam em qual regime.

### **Conclusão**

Os resultados sugerem a inexistência do efeito depreciativo da qualidade da educação atribuível às políticas de não repetência em escolas públicas. Ou seja, não se evidenciou que o desempenho acadêmico dos alunos com defasagem é inferior ao desempenho dos alunos em idade adequada por causa do regime de organização do ensino em vigor na escola que frequentam. Também, não foi encontrada evidência de que alunos desfavorecidos do ponto de vista socioeconômico, que estudam em escolas com promoção automática, tenham desempenho inferior ao de seus colegas.

**Resumido por:** OMA

**Data:** 30/10/03

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 6/8/04

FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. A Escola Plural: uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, p. 17-29, jan./fev. 1997.

### **Descritores**

Escola Plural/Belo Horizonte/Inovação educacional/ciclos

### **Descrição**

O artigo apresenta as linhas gerais da proposta da Escola Plural organizada para a rede de ensino de Belo Horizonte, em 1995, e analisa os entraves e avanços em sua implantação e desenvolvimento.

### **Metodologia**

Análise documental e estudo de caso com observação do cotidiano de uma escola e entrevista de seus profissionais.

### **Conteúdo**

A autora apresenta os eixos norteadores da Escola Plural, como a reorganização dos tempos escolares, os projetos de trabalho e a ressignificação da avaliação da aprendizagem, com base no documento elaborado pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte intitulado *Escola Plural*, que teve por objetivo fornecer subsídios para as primeiras discussões e para orientação das modificações iniciais nas escolas.

Relata os resultados de sua pesquisa na escola, destacando, quanto ao processo de implantação da proposta, a oposição de pais e professores, principalmente devido à falta de tempo para discussão e preparação da escola. Descreve a organização do trabalho dos professores, os critérios para enturmação dos alunos, os projetos de trabalho e o processo de avaliação da aprendizagem vigentes na escola.

### **Conclusão**

Apesar das dificuldades e dúvidas iniciais, a autora considera que as modificações introduzidas na organização da escola repercutiram positivamente, mobilizando os profissionais a discutir as alternativas mais adequadas de realização do trabalho.

**Resumido por:** AS

**Data:** 20/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

FREHESE, Eike. *Democratização em xeque?* Vicissitudes da progressão continuada no ensino paulista em 1999. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

### **Descritores**

progressão continuada/avaliação/professores/prática de ensino

### **Descrição**

A pesquisa visa apreender os significados que professores de escola pública estadual paulistana atribuem às relações pedagógicas que se configuram no contexto da política de progressão continuada, marcadas pela mudança da rotina diária profissional. Procura ainda relacionar esses significados ao debate acadêmico a respeito das medidas que visam à democratização do ensino no País.

### **Metodologia**

Pesquisa etnográfica desenvolvida em uma escola pública da rede estadual, durante oito meses, no ano de 1999. Foram realizadas entrevistas com professores e observações em sala de aula, durante os intervalos, nas reuniões pedagógicas semanais e nos conselhos de classe e série. Ênfase é dada ao que os professores falaram sobre a progressão continuada – práticas discursivas – e ao que fizeram no seu dia-a-dia na escola – práticas pedagógicas. Estas foram captadas através da observação participante. O discurso e a prática são utilizados não como duas instâncias dicotômicas da vida social, mas como pistas diferentes e complementares para a compreensão do seu significado.

### **Conteúdo**

A autora faz um resgate histórico dos discursos político-pedagógicos sobre as medidas de promoção que foram adotadas nas escolas brasileiras. Por meio da análise da estrutura argumentativa dos discursos acadêmicos relativos à adoção da progressão continuada no país, desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96), procura delinear a relação escolar que se espera seja implantada a partir dessa nova política. Aponta, na opinião dos docentes, a existência de um sentimento de desvalorização da escola e do professor, promovido pela progressão continuada, que decorre das dificuldades criadas para que ele trabalhe sem o poder de controle permitido pela possibilidade de reprovação. A nota persiste como principal referencial da relação professor-aluno, apesar de não ser reveladora da aprendizagem dos alunos.

### **Conclusão**

A principal dificuldade enfrentada, na opinião dos professores, é o momento que estavam vivenciando, em contraposição a um passado idealizado. O momento presente coloca os professores diante de alunos absolutamente diferentes daqueles por eles idealizados, ou seja, a escola não é mais o que era e os alunos já não são mais aqueles do passado. Isso demonstra que existe um desafio que é o de tornar os discursos produzidos na academia, a respeito da democratização do ensino, assimiláveis



pela escola. O discurso da democratização do ensino é avaliado positivamente pelos professores da escola, mas sua concretização na prática gera muitas controvérsias. Portanto, os problemas levantados a partir da implantação da progressão continuada devem ser encarados como conjunturais e não como obstáculos à democratização do ensino.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 22/1/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 8/8/04

FREITAS, Elias José Lopes de. *A implementação da política pública Escola Plural: as representações sociais dos pais sobre seus princípios de avaliação*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

### **Descritores**

políticas públicas/Escola Plural/avaliação/ciclos

### **Descrição**

Pesquisa que analisa o processo de implantação da Escola Plural a partir da representação dos pais dos alunos sobre os procedimentos avaliativos do projeto político-pedagógico. Toma como referencial a teoria das representações sociais para compreender as aceitações ou rejeições a essa política pública.

### **Metodologia**

Estudo realizado em duas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, adotando como procedimentos metodológicos: análise de documentos que dizem respeito às avaliações dos alunos; entrevistas fechadas com os pais e entrevistas com perguntas abertas com outros segmentos (diretores de escola, coordenadores pedagógicos, agentes da Secretaria Municipal de Educação).

### **Conteúdo**

Analisa as políticas públicas educacionais dedicadas a resolver o problema do acesso do público à escola no Brasil, a partir de 1930, momento em que a intervenção do Estado na educação se torna mais presente. Demonstra como progressivamente a expansão da oferta vai se tornando uma realidade no país, fruto de necessidade funcional do desenvolvimento capitalista e da demanda da sociedade civil por políticas públicas de expansão da educação. Indica que a expansão do acesso não propiciou a permanência das classes populares na escola, terminando por associar a exclusão escolar mediante procedimentos intraescolares aos processos mais amplos de exclusão social.

A reivindicação da sociedade civil pela ampliação do acesso à escolarização não significou uma postura crítica em relação aos procedimentos escolares que não garantiam a permanência dos setores populares na escola. Até a década de 80 houve ausência de políticas públicas que se ocupavam da permanência na escola. Em Minas Gerais, a Escola Plural surge, no início da década de 90, como um marco de política pública que pretende repensar a educação à luz das críticas aos mecanismos de exclusão, em contraposição às políticas vigentes que pretendiam importar para a escola os modelos de gerenciamento da iniciativa privada.

As mudanças propostas pela Escola Plural são destacadas, entre elas a organização dos tempos escolares em ciclos de formação e a adoção de uma avaliação que considera os vínculos entre indivíduo/sociedade. Analisa a relação que os pais estabelecem com esse novo modelo de avaliação escolar, com o intuito de compreender o processo de construção do consenso em torno das ideias defendidas pela Escola Plural.

Considera que a representação social dos pais em relação à escola está intimamente ligada a uma visão de futuro e à inserção no mercado de trabalho. As famílias com maior escolaridade também se preocupam com uma formação mais ampla dos filhos, defendendo uma educação que agregue valores de formação relativos à capacidade de intervir na realidade social.

### **Conclusão**

Entende que as avaliações desencadeadas pelas escolas privilegiam a aprendizagem de conteúdos escolares e adotam poucos procedimentos preconizados pelo projeto da rede municipal. O caráter classificatório permanece, ainda que com maior intensidade em uma escola que na outra. O papel dos atores responsáveis pela implementação da política no interior das escolas corrobora a representação dos pais sobre a Escola Plural, gerando uma atitude mais ou menos hostil sobre as propostas apresentadas no âmbito do município.

**Resumido por:** PMM

**Data:** 11/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

FREITAS, José Cleber de. *Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada no Estado de São Paulo*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

### Descritores

cultura/currículo/progressão continuada/São Paulo (Estado)

### Descrição

A tese analisa a relação entre cultura, educação e currículo, presente na reforma educacional implantada no Estado de São Paulo em 1998 – o sistema de progressão continuada. A partir do depoimento de coordenadores e professores da rede estadual, evidencia como tais profissionais têm interpretado esta medida educacional.

### Metodologia

O trabalho foi organizado em duas etapas: a primeira consistiu numa investigação teórica, contemplando três conceitos-chave: cultura, educação e currículo. A segunda etapa referiu-se a análise do depoimento de coordenadores e professores sobre a progressão continuada no Estado de São Paulo. O autor, atuando como supervisor de ensino, coletou depoimentos de 48 coordenadores, em reuniões de trabalho. Aos professores das escolas em que estes coordenadores trabalhavam, foi solicitada uma avaliação por escrito, sem nenhum roteiro, do sistema de progressão continuada, totalizando 350 depoimentos.

### Conteúdo

A partir da discussão teórica dos conceitos-chave: *cultura*, numa acepção social e antropológica; *educação*, como um dos meios de um projeto cultural de uma sociedade, e *currículo*, como uma determinada seleção da cultura, o autor analisa como se articulam esses elementos com o fracasso escolar, cuja causa está no não reconhecimento, por parte da escola, das desigualdades sociais e culturais dos educandos.

A partir dos depoimentos de coordenadores e professores, o autor evidencia as seguintes características quanto ao sistema de progressão continuada no Estado de São Paulo: não houve participação dos professores no processo de formulação e implantação; a resistência dos professores, entre outros motivos, decorre da falta de preparação e esclarecimento quanto à nova organização escolar e por avaliarem que os objetivos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo se voltam para questões econômicas e à mera redução dos índices de evasão e reprovação; falta de condições estruturais nas escolas para melhoria da educação; falta de motivação dos professores que, por sua vez, acreditam que a medida aumentou o desinteresse dos alunos pelos estudos; ausência de discussão sobre o currículo do ensino fundamental.

### Conclusão

A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo não se pautou por uma reorientação curricular, sendo o currículo um dos principais fatores do fracasso escolar. O autor considera que essa política poderá aprofundar as desigualdades sociais

e culturais, à medida que os alunos, marcados pela discriminação e exclusão, passarem pela escola sem uma aprendizagem densa e significativa.

**Resumido por:** AS                      **Data:** 27/10/03

**Revisado por:** ESB e SZS            **Data:** 8/8/04

FREITAS, Luiz Carlos de. A "progressão continuada" e a "democratização" do ensino. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas-SP: Papyrus, 2002. p. 83-111.

**Descritores**

progressão continuada/ciclos/democratização do ensino/políticas educacionais

**Descrição**

O artigo analisa as políticas de reorganização do ensino (ciclos e progressão continuada) e as avaliações externas de sistemas de ensino, no contexto da política neoliberal, tanto no âmbito federal como estadual (São Paulo), discutindo o potencial dessas políticas para a democratização do ensino.

**Conteúdo**

Nos anos 1990, discussões sobre reorganização do ensino resultaram em medidas que procuram transformar a educação com vistas a uma escola mais democrática.

Após uma década de implementação dessas medidas, o autor conclui que os fatores sociais do entorno da educação são extremamente complexos e que o modelo neoliberal tem gerado consequências graves para as próprias possibilidades de resolver o problema educacional.

Indica que essa situação pode ser evidenciada no Estado de São Paulo com a implantação da progressão continuada. Esta criou um fluxo que permite o acesso de todas as crianças na escola sem, no entanto, implementar um movimento de base que possibilitasse o envolvimento de professores, alunos, diretores e das famílias, impulsionando a mudança proposta.

A progressão continuada não pode ser entendida apenas como uma medida que redefine as relações de avaliação, mas que deve ser envolvida em um conjunto de frentes de ação mais amplas, redefinindo também as demais categorias do processo didático. A democratização real da escola passa por um projeto que permite formar um cidadão que esteja envolvido com a construção de uma sociedade justa, entendendo-se por isso uma sociedade em que não exista a exploração do homem pelo homem.

O autor considera que o projeto do governo é reduzir a educação à sua dimensão de instrução e medir sua ocorrência segundo padrões internacionais. No entanto, ao contrário, a escola deve se constituir como um espaço formativo-educativo. Portanto, o desafio é construir outro projeto para o país, o qual necessitará de outro projeto para a escola, articulado com uma nova proposta de sociedade.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 12/6/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, jun. 2002a.

### **Descritores**

ciclos/avaliação/políticas educacionais/organização da escola

### **Descrição**

Ensaio em que o autor sintetiza aspectos das concepções de educação e políticas públicas que afetam a noção de ciclo e sua implantação. Procura apontar formas de se lidar com a avaliação e os ciclos que conduzam à preservação da subjetividade dos alunos e do coletivo das escolas, retirando a ênfase no controle e na punição e conduzindo a uma postura construtiva que se estenda às instituições e seus atores.

### **Metodologia**

De cunho conceitual, o autor procura caracterizar a forma escola e a concepção de avaliação daí decorrente, diante da tentativa de alteração desta por parte de políticas públicas que adotam os ciclos. Analisa, ainda, os embasamentos dessas políticas para delimitar o seu alcance efetivo.

### **Conteúdo**

Ciclos, sobretudo na última década, aparecem como proposta de organização da escolarização formal, para reordenar o espaço e o tempo da escola, com impactos nos processos avaliativos, demarcando, em experiências diversas, resistência à lógica da seriação.

O autor afirma que com o capitalismo estabeleceu-se uma lógica escolar que se distancia da vida e se apoia em processos de aprendizagem artificiais, mais rápidos. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuídos por anos, e estes subdivididos em partes menores para controlar a velocidade da aprendizagem do conhecimento, do qual certa quantidade dever ser dominada. Sua verificação se faz por processos pontuais, condicionando o avanço ou a repetição. O isolamento e o artificialismo da escola levaram a uma avaliação igualmente artificial. Essa lógica faz parte da própria gênese da escola.

Decretos não chegam a afetar essa trama do processo educativo, repleto de representações de professores e alunos, na qual está sediado o real processo de avaliação, mesmo que informal. Diante de problemas na escola, coloca-se a culpa ou no aluno, ou no professor. Dificilmente a escola consegue ser pensada fora de seu formato atual, operando em uma sociedade hierarquizada economicamente, que pede uma função social "distributivo-seletiva de conhecimentos" e não "equalizadora de conhecimentos", pois ela não opera no vácuo, e seus problemas têm origem histórico-social.

Engendrada por essa escola, a avaliação é marcada por uma lógica correspondente a determinadas funções: hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade. Ela possui três componentes: o instrucional, afeto à aferição de domínios de habilidades e conteúdos; o comportamental, que exige dos alunos uma obediência às

regras e constituiu um dos pontos polêmicos na adoção dos ciclos (estes acabaram por eliminar esse componente estruturante da relação professor-aluno, levando à perda de controle sobre a sala de aula); e o valorativo-atitudinal, referente à avaliação dos valores e atitudes dos alunos, inclusive mediante expedientes que expõem alunos a reprimendas e até a humilhações perante seus colegas. A esses componentes devem-se agregar dois planos: o formal, com técnicas e procedimentos visíveis, e o informal, que se atém aos juízos e valores que orientam os resultados das avaliações, permitem a criação de representações por parte de professores e alunos, e permeiam as estratégias de trabalho que definem o investimento do professor neste ou naquele aluno, definindo, portanto, o sucesso ou o fracasso.

Os ciclos procuram contrariar a lógica da avaliação formal, sem eliminar a informal, redefinindo seu papel, autoria e associando medidas complementares como, por exemplo, a recuperação paralela. Suas concepções, delineamentos e possibilidades efetivas de sucesso dependem, entre outras dimensões, das políticas públicas e concepção de educação que estão em sua base. Isto explicaria diferenças entre propostas de ciclos bastante díspares como a de Belo Horizonte, da rede estadual de São Paulo, ou ainda a que se fundamenta nas proposições de Pistrak.

Os ciclos de progressão continuada são mais característicos da concepção conservadora neoliberal, e os ciclos de formação, mais ligados às propostas transformadoras. Na primeira acepção, a presença da avaliação externa destina-se a classificar escolas para um quase-mercado, enquanto que na segunda, a avaliação assume papel de crescimento e melhoria da escola a partir de dentro, ainda que sob o estímulo da política pública e potencializando a autoavaliação institucional como ponto de partida para um processo de motivação permanente e não de controle e punição.

### Conclusão

A forma escola constitui uma maneira de organizar o trabalho pedagógico a mando de funções sociais que são atribuídas à instituição escolar. Contrariar essa lógica é um processo possível apenas como resistência, no âmbito de nossa sociedade atual, sem que isso diminua sua importância. Mas alerta para seus limites.

Mais do que classificar as diferentes compreensões e possibilidades de implementar os ciclos é importante caracterizar as concepções de educação e as políticas públicas que orientam as escolhas, pois as concepções e coerência dos ciclos são depositárias dessas políticas.

Outro aspecto que precisa ser considerado nas concepções de ciclos diz respeito à aceitação de professores e pais. Os primeiros, se não forem ganhos para a proposta, afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. A compreensão dos segundos é vital para a implementação dos ciclos, a fim de que possam apreciar adequadamente o lado formativo da educação e deixar de ver a escola como local em que se deve aprender apenas português e matemática.

**Resumido por:** OMA

**Data:** 30/10/03

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 6/8/04



FUSARI, José Cerchi et al. As reformas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: considerações críticas. *Revista de Educação*, São Paulo: Apeoesp, n. 13, p. 4-14, abr. 2001a.

### Descritores

qualidade do ensino/progressão continuada/avaliação/currículo

### Descrição

Ensaio que faz uma apreciação da política educacional do Estado de São Paulo durante o governo Mário Covas (gestão 1995/1998). Trata-se de nova publicação, com pequenas alterações, de texto apresentado no Caderno de Formação do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), n. 5, de novembro de 1997.

### Conteúdo

Tendo a melhoria da qualidade de ensino como preocupação central, o ensaio analisa algumas iniciativas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo: regime de progressão continuada, ciclos, flexibilização curricular, avaliação e salas-ambiente. Os autores discutem a importância da flexibilização curricular, caracterizando a organização do ensino em ciclos e apresentando, de forma sintética, duas experiências: o ciclo básico de alfabetização, implantado, na década de 80, em São Paulo, Minas Gerais e Paraná e o bloco único, implantado no Rio de Janeiro, em 1993.

Em sua opinião, apesar do potencial educacional presente na Deliberação nº 9/97 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, que instituiu a progressão continuada na rede de ensino paulista, organizando o ensino fundamental em dois ciclos, consideram que a estrutura adotada – Ciclo I (de 1ª a 4ª série) e Ciclo II (de 5ª a 8ª série) – atende mais os interesses da municipalização do que da qualidade de ensino. Consideram também que a avaliação externa, como a realizada pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), não tem levado em conta as condições em que se processa o ensino nas escolas públicas, o que conduz à atribuição do fracasso escolar aos professores.

### Conclusão

Para viabilizar o processo de inclusão escolar e social dos alunos, os autores elencam cinco pontos fundamentais que precisariam ser considerados nas inovações implantadas na rede paulista: processos de gestão e de implantação que envolvam os profissionais da educação; possibilidade de gestação de diferentes alternativas; garantia de condições de trabalho coletivo remunerado; garantia de coordenador pedagógico competente e capacitado; formação contínua, centrada nas escolas, sem prejuízo de outras modalidades complementares.

**Resumido por:** AS

**Data:** 21/1/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

FUSARI, José Cerchi et al. As reformas educacionais: com a palavra os professores. *Revista de Educação*, São Paulo: Apeoesp, n. 13, p. 15-29, abr. 2001.

### Descritores

reforma do ensino/progressão continuada/professores/São Paulo (Estado)

### Descrição

O artigo analisa os resultados de pesquisa de opinião, realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), com professores da rede estadual durante o mês de outubro de 2000, com o objetivo de conhecer a opinião desses profissionais sobre as reformas educacionais implantadas no Estado de São Paulo a partir de 1995.

### Metodologia

Pesquisa de opinião realizada por meio de questionário, com nove questões objetivas, enviado às escolas para ser respondido coletivamente. Cada escola organizou-se de uma forma, havendo, por exemplo, escolas que responderam o questionário em pequenos grupos, outras que responderam por turnos de funcionamento e algumas que chegaram a agrupar 80 professores. Retornaram à Apeoesp 624 questionários, respondidos por um total de 10.027 professores.

### Conteúdo

Discutindo a finalidade das inovações educacionais implantadas a partir de 1995, o artigo analisa os resultados da pesquisa de opinião a partir de tabulações que comparam as respostas obtidas em escolas da Grande São Paulo e escolas do interior e entre o período diurno e noturno.

A pesquisa abordou os seguintes temas: reorganização da rede física implantada em 1996; melhoria das condições materiais nos estabelecimentos de ensino; consequências das inovações técnico-pedagógicas promovidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) características e efeitos das atividades de recuperação e reforço; condições pedagógicas de trabalho e formação profissional e repercussões da promoção automática.

Quanto à progressão continuada, a maioria das respostas evidenciou discordância com a afirmação de que a medida política *aumentou o interesse dos alunos pelos conteúdos* (93,3%) e *diminuiu os problemas de indisciplina* (95,5%). Como repercussão da medida, 91,9% dos respondentes assinalaram a *passagem dos alunos de uma série para outra sem domínio dos conteúdos*; 91,2%, a *frustração dos professores* e 89,9%, a *insatisfação dos pais*.

### Conclusão

A partir dos resultados, os autores consideram que as inovações educacionais da SEE-SP têm se caracterizado por um processo de implantação autoritária, com falta

de condições para o desenvolvimento do trabalho com qualidade e indicam valorização quantitativa dos resultados, especialmente no que se refere à aprovação.

**Resumido por:** AS                      **Data:** 27/10/03

**Revisado por:** ESB e SZS            **Data:** 4/8/04

GARCIA, Clarice Aparecida Alencar. Ciclos e qualidade de ensino: uma relação complexa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu-MG. *Anais...* Caxambu-MG: Anped, 2001. Disponível em: <[www.anped.Org.br/24/tp.htm](http://www.anped.Org.br/24/tp.htm); [www.anped.Org.br/24/p056153907875.doc](http://www.anped.Org.br/24/p056153907875.doc)>.

### **Descritores**

qualidade do ensino/ciclos/professores/São Paulo (Estado)

### **Descrição**

Pesquisa que analisa opiniões e expectativas de professores sobre a progressão continuada na rede estadual paulista e sua relação com a qualidade de ensino, questionando a validade da sua implantação.

### **Metodologia**

Entrevista com vinte e quatro professores da rede estadual na cidade de Macatuba, realizada durante o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Os professores responderam a seis questões elaboradas a partir dos seguintes aspectos: 1) formação docente, 2) experiência no ciclo básico, 3) avaliação do rendimento escolar e implantação dos ciclos, 4) desempenho escolar e 5) qualidade de ensino.

### **Conteúdo**

O trabalho problematiza a relação entre ciclos e qualidade do ensino, a partir da constatação de que apesar dos esforços da equipe governamental na implantação dos ciclos, os professores continuam insistindo que a seriação era responsável por resultados mais satisfatórios em relação à aprendizagem dos alunos e defendendo a repetência como solução para melhoria da qualidade.

As entrevistas revelam que, apesar de a maioria dos professores já possuir experiência no ciclo básico, há angústias quanto às classes heterogêneas e dúvidas quanto ao método e operacionalização da progressão continuada. Quanto à implantação dos ciclos, a autora avaliou serem as respostas contraditórias, pois apesar de a maioria dos professores admitir que a proposta filosófica dos ciclos era válida, alguns criticaram seu processo de implantação, responsável por resultados não satisfatórios, e outros defenderam a repetência, ao menos nas séries iniciais. Em relação à qualidade do ensino, 54% dos professores responderam que não perceberam melhora, 8,3% acreditam que houve melhora, 25% constataram melhora parcial e 12% não se posicionaram.

### **Conclusão**

Os professores ainda são resistentes e apresentam noções confusas quanto aos ciclos e à progressão continuada, considerando esta última como promoção automática, visto que, os alunos passam sem dominar o conteúdo necessário. No entanto, diz a

autora, os professores não podem ser culpados por isso, pois também são vítimas da política educacional e do sistema.

**Resumido por:** AS                      **Data:** 30/5/04

**Revisado por:** ESB e SZS            **Data:** 6/8/04

GIUSTA, Agneta da Silva; EUCLIDES, Maria Angela Moraes; RAMÓN, Débora Aniceta de Mello. Ciclos de formação na Escola Plural. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 28, p. 17-27, jul./ago. 1999.

**Descritores**

ciclos/democratização do ensino/Escola Plural

**Descrição**

O artigo tem como objetivo discutir a concepção de ciclos no contexto do Programa Escola Plural da rede municipal de Belo Horizonte.

**Conteúdo**

As autoras apresentam considerações sobre o Programa Escola Plural, destacando que ele está sintonizado com as ideias de uma escola democrática e igualitária e que se caracteriza como um projeto político-pedagógico que tem como finalidade a formação do aluno inserido no coletivo das transformações sociais e culturais. Os ciclos consistem um artifício favorável à democratização do ensino, dando sustentação às oportunidades de formação do educando como sujeito de direitos, que tem seu processo de formação e seu ritmo de aprendizagem respeitados. A organização por ciclos instiga uma reflexão acerca das dimensões sociopolíticas da escola, facilitando o desempenho do seu papel no movimento das transformações sociais. Do ponto de vista teórico-prático, os argumentos em defesa do ciclo em relação às séries são: a amplitude do dever de educar; a complexidade do processo ensino/aprendizagem e o caráter construtivo e indeterminável da relação aprendizagem/desenvolvimento.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 30/5/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/08/04

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. *A escola dos que passam sem saber: a prática da não retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares*. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

### **Descritores**

ciclos/repetência/Escola Plural/Belo Horizonte

### **Descrição**

Pesquisa que discute a resistência à eliminação da reprovação nas escolas públicas, procurando apreender o posicionamento dos alunos e seus familiares acerca da não retenção escolar, bem como avaliar suas implicações do ponto de vista da probabilidade de sobrevivência escolar mais prolongada.

### **Metodologia**

Pesquisa de cunho qualitativo, realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Utiliza como instrumento investigativo as entrevistas semiestruturadas e examina o material discursivo através do método de análise de conteúdo.

### **Conteúdo**

Compara o percurso e as estratégias de sobrevivência escolar de alunos com histórico de fracasso escolar, antes e depois da adoção da não retenção. As famílias pesquisadas são desprovidas de recursos para melhorar o desempenho escolar dos filhos, por não apresentarem familiaridade com a linguagem e a cultura da escola. Elas atribuem diferentes significados à instituição escolar: espaço de refúgio dos problemas oriundos da violência, preparação e facilitação de acesso para o mundo do trabalho e espaço de socialização.

Mobilizam-se de diversas maneiras para melhorar o desempenho escolar dos filhos. Inicialmente buscam um diagnóstico médico. Quando não constatado “problema” físico ou psicológico, mobilizam diferentes estratégias de assistência familiar: disponibilizam um membro da família para auxiliar o aluno; tentam mudança de escola; reforço escolar fora de casa; procuram pelo benefício da bolsa escola; alertam os filhos. Esta última estratégia, que consiste basicamente na admoestação moral, é a mais utilizada. As estratégias são inconstantes, pouco rigorosas, pouco efetivas e se mantêm as mesmas desde quando existia a reprovação escolar.

A crença no poder disciplinador da reprovação é compartilhada pelos pais e alunos. Ambos julgam que os alunos estão “passando sem saber”, que “antes era melhor” e demonstram pouco conhecimento sobre a organização e estrutura pedagógica da escola. Posicionam-se com desconfiança em relação à instituição escolar e vivem a ambiguidade de considerar a escola como fator de ascensão social e ao mesmo tempo de acreditar na pequena probabilidade de sucesso escolar. Nesse sentido compreendem a escolaridade como fator incerto e pouco efetivo de ascensão social.

**Conclusão**

Os sentidos conferidos à escolarização são pouco alterados pelas famílias e alunos após a implantação da não retenção escolar. Alunos e seus familiares acreditam que o fim da reprovação dificulta as possibilidades de sucesso e ascensão escolar e social e conduz a uma forma mais perversa de exclusão por permitir a continuidade dos estudos e outorgar, no término do ensino fundamental, um certificado esvaziado de valor social.

**Resumido por:** PMM

**Data:** 8/7/2004

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 6/8/04



GROSSI, Esther Pillar. Por que séries e não ciclos. *Pátio*, Porto Alegre, v. 4, n. 13, p. 46-48, maio/jul., 2000.

**Descritores**

ciclos/avaliação/políticas educacionais/fracasso escolar

**Descrição**

Problematiza a organização em ciclos como solução para o problema do fracasso escolar, apresentando argumentos favoráveis à organização seriada.

**Conteúdo**

Apresenta a organização dos ciclos como uma solução simplista para o problema do fracasso escolar, pois não enfrenta suas reais causas. Situa a questão do fracasso escolar na didática utilizada para ensinar e não na avaliação, que é decorrente dessa didática. Discute a necessidade de se pensar o conceito de aprendizagem ao se organizar a escola e coloca como pré-requisitos para solucionar o problema da repetência salários dignos e atualização científica permanente dos professores.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 21/2/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 6/8/04,

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. *O processo de avaliação no ciclo básico: concepções, práticas e dificuldades*. Dissertação (mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 1998.

### **Descritores**

avaliação/ciclo básico/Rio Claro-SP/professores

### **Descrição**

Analisa as concepções e práticas dos professores em relação ao processo de avaliação presente nos ciclos básicos de alfabetização da rede estadual de educação de São Paulo.

### **Metodologia**

Foram feitas observações em salas de aula e em horários de trabalho pedagógico (HTPC) de uma escola estadual de Rio Claro-SP, tendo como referência o trabalho de quatro professoras da escola. Foram realizadas entrevistas com as professoras em dois momentos diferenciados: no início e ao final do ano de 1996. De forma complementar ao levantamento de informações, foram consideradas fichas descritivas, trabalhos dos alunos e momentos de discussões denominados "situações provocativas".

### **Conteúdo**

Discute as abordagens da avaliação da aprendizagem, enfocando três concepções: avaliação diagnóstica, que visa identificar a realidade em que se quer atuar e propor ações para atingir objetivos estabelecidos; avaliação mediadora, considerada um processo de reflexão e estudo do professor que lhe permite repensar suas ações e compreendê-las juntamente com outros docentes; e avaliação formativa, a serviço do aluno e de seu crescimento intelectual, considerando normais os erros e dificuldades ocorridos durante o desenvolvimento da aprendizagem.

Identifica essas teorias nas propostas do ciclo básico da alfabetização da rede estadual de educação de São Paulo e observa como são abordadas no processo de implementação da proposta.

Apresenta uma análise das práticas de cada uma das quatro professoras a partir de seis eixos temáticos: visão sobre o ciclo básico; processo ensino-aprendizagem; fazer pedagógico; avaliação do rendimento escolar; aspecto social da avaliação; outros aspectos.

Ao construir uma interpretação geral sobre as análises realizadas, afirma que as concepções de avaliação das professoras não são determinadas apenas pelas condições objetivas do trabalho na escola, mas também pelas suas condições subjetivas. Acrescenta que não se chegou ao ideal de abolir a seleção e a classificação na escola, ainda que o ciclo básico tenha sido reorganizado em favor da democratização do ensino público.

Ressalta que a maior preocupação encontrada pelas professoras refere-se a como trabalhar no ciclo básico. Dessa pouco consistente compreensão geral da proposta, decorrem várias dificuldades de lidar com os pressupostos dos ciclos, indicando que os professores perdem gradativamente o controle do trabalho em sala de aula. Mostra que

as professoras também reclamam a necessidade de outros profissionais ou auxiliares nas escolas para lidar com problemas que estariam fora do domínio pedagógico. Evidencia que as professoras indicam a troca entre os pares e a reflexão sobre a prática pedagógica como meios para sanar algumas das dificuldades encontradas durante o processo avaliativo no ciclo básico.

### **Conclusão**

Conclui que há distâncias entre a formação do professor, seus quadros referenciais e a proposta pedagógica do ciclo básico. Como entraves para que a proposta se viabilizasse na prática, aponta a falta de formação continuada dos professores e de investimento pedagógico. Sugere que as novas abordagens da avaliação: diagnóstica, mediadora e formativa, constituam um suporte teórico ideal e coerente com a proposta de ensino em ciclos.

**Resumido por:** ACC

**Data:** 1/8/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 6/8/04

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. *A progressão continuada e a inteligência dos professores*. Tese (doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara-SP, 2002.

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. O Regime de progressão continuada no Estado de São Paulo na voz dos professores do ciclo I: primeiras reflexões. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu-MG. *Anais...* Caxambu-MG: Anped, 2000.

### **Descritores**

progressão continuada/ciclos/prática docente/São Paulo (Estado)

### **Descrição**

Pesquisa a implementação dos ciclos na rede estadual de educação de São Paulo. Elabora categorias em torno das quais classifica as várias formas de resistência e reinterpretação praticadas pelos professores ao lidarem com os ciclos.

### **Metodologia**

Na primeira fase da pesquisa a autora realizou entrevista aberta e coletiva envolvendo professores e coordenadores do ciclo I de oito escolas estaduais de Rio Claro-SP. O resultado dessa primeira abordagem foi utilizado, entre outras formas, na elaboração do roteiro semiestruturado para a segunda fase da pesquisa. No segundo momento, além da análise de documentos oficiais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e individuais com seis supervisores, oito coordenadores e 20 professores do ciclo I (2º e 3º anos) das mesmas escolas.

### **Conteúdo**

Apresenta o discurso oficial sobre os ciclos, apontando o caminho percorrido em sua implantação. Retoma algumas ideias sobre progressão continuada, manifestadas desde meados do século 20, destacando a preocupação de seus interlocutores com o processo de implementação desse tipo de proposta.

Analisa o discurso dos professores sobre os ciclos, apresentando-os na medida em que detecta eixos temáticos comuns em suas falas. Discute os conceitos de “estratégia” e “tática”, elaborados por Certeau, interpretando seus sentidos no contexto da cultura escolar.

Ao classificar como “estratégia” os discursos mais sistemáticos e totalizantes que os professores usam ao avaliarem os ciclos, utiliza três subcategorias: estratégias harmônicas (que concordam com as propostas dos ciclos), estratégias acomodativas (que discordam, mas aceitam as propostas, afirmando buscar acomodar suas práticas às novas mudanças) e estratégias remanescentes (que não aceitam as mudanças e creditam maior eficácia ao regime seriado).

Considera como “tática” as práticas mais circunstanciais (não sistemáticas) que os professores adotam em seu cotidiano. Elas buscam responder às necessidades

escolares diárias, levando em conta a pressão das medidas oficiais e os pressupostos político-pedagógicos de cada professor.

Classifica como "táticas inventivas" as práticas que, ao buscarem adotar as novas propostas, criam alternativas, sobretudo em relação à organização da sala de aula, às propostas de reforço escolar e ao remanejamento dos alunos nas turmas dos ciclos. As "táticas resistentes" seriam as que buscam, de forma camuflada, a permanência das práticas pedagógicas do regime seriado.

### **Conclusão**

Considerando a complexidade das formas de reconstrução teórico-práticas que os professores efetuam nos momentos de mudança educacional, o autor confirma o papel ativo e criativo desses profissionais diante dos objetivos mais gerais da educação. Propõe que os professores sejam ouvidos e que a complexidade das reconstruções escolares seja levada em conta na implementação de políticas educacionais.

**Resumido por:** ACC

**Data:** 29/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 3/8/04

GUIMARÃES, Maria Nazaré do Nascimento. *Práticas pedagógicas em época de progressão continuada: um olhar sobre a avaliação*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2001.

**Descritores**

progressão continuada/prática docente/avaliação/São Paulo (Estado)

**Descrição**

Dissertação que analisa concepções e práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à avaliação da aprendizagem, de professores do 1º ciclo do ensino fundamental, no contexto de implantação da progressão continuada na rede pública paulista.

**Metodologia**

Utilizou como procedimentos a observação do cotidiano escolar, priorizando duas classes, uma de 3º ano e outra de 4º ano, e entrevistas com professores e diretora de uma escola da rede estadual, localizada na região central do município de Marília, Estado de São Paulo.

**Conteúdo**

A autora analisa as concepções de avaliação presentes na teoria referente ao tema, procurando mostrar como ela tem sido predominantemente vivenciada nas escolas e contemplada na legislação. Examina, em âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1996, e, em âmbito estadual, os documentos da Secretaria de Estado da Educação referentes ao ciclo básico, implantado em 1984, e os documentos do Conselho Estadual de Educação que tratam da instituição da progressão continuada.

Na segunda parte do trabalho, a autora descreve e analisa as observações do cotidiano escolar e as entrevistas realizadas, fazendo uma caracterização da prática pedagógica durante o processo de implantação da progressão continuada e da compreensão dos professores sobre esta política educacional. Segundo a autora, apesar de os professores incorporarem o discurso oficial em suas falas, a prática na sala de aula não foi alterada e a nota continua sendo posta como a finalidade do processo ensino-aprendizagem.

**Conclusão**

Na escola analisada, a implantação da progressão continuada revelou exercer pequena ou quase nenhuma influência na prática pedagógica dos professores. Apesar da diminuição dos índices de repetência e evasão, não se verifica melhoria da qualidade



do ensino, uma vez que os alunos são promovidos automaticamente sem que se garanta a eles a aprendizagem necessária para frequentar a série seguinte.

**Resumido por:** AS                      **Data:** 26/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS            **Data:** 6/8/04

JACOMINI, Márcia Aparecida. *Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo: um olhar dos educadores*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

### **Descritores**

ciclos/políticas educacionais/avaliação/ensino fundamental/São Paulo (município)

### **Descrição**

O estudo buscou compreender como ocorreu o processo de implementação do ensino em ciclos na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, no período de 1992 a 2001, e como esta organização do ensino foi incorporada à prática docente.

### **Metodologia**

Estudo etnográfico que se desenvolveu em duas escolas municipais. Os procedimentos utilizados foram: observação do cotidiano escolar; entrevista com os diferentes segmentos de trabalhadores da educação; participação nas comissões de classes, no conselho de escola e nas reuniões de pais e mestres; análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e de registros escolares.

### **Conteúdo**

A autora discute o processo de democratização do ensino, e a reprovação e evasão como fatores que impedem a constituição de uma escola para todos. O fracasso escolar é compreendido como elemento que potencializa o processo de exclusão social, identificando a organização do ensino em ciclos como uma das tentativas de solucionar esse problema.

A organização do ensino em ciclos baseia-se em pressupostos políticos, teóricos e pedagógicos. Como pressuposto político, ela é apresentada como medida que visa permitir a democratização do acesso à escola e o combate ao fracasso escolar. Como pressuposto teórico, encontra fundamento nas concepções de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem de Piaget, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Vygotsky, que introduzem, de modo geral, a ideia de construção do conhecimento pelo aluno. Como pressuposto pedagógico, fundamenta-se numa reorganização curricular que considera a experiência cultural e de vida dos alunos com vistas a promover um processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

A política educacional no município de São Paulo no período de 1989 a 2001 sofreu a influência da conjuntura nacional, mas também de outras administrações municipais neste período. A implantação da organização do ensino em ciclos ocorreu na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), que tinha como prioridades: a democratização do acesso; a democratização da gestão; uma nova qualidade de ensino e o movimento de alfabetização de jovens e adultos.

No governo Paulo Maluf (1993-1996) estabeleceram-se cinco eixos que deveriam servir como diretrizes para as ações: valorização do educador, atendimento escolar, escola voltada para o aluno, plena utilização de recursos e normatização administrativa. Nessa gestão foi feita uma consulta à rede sobre os seguintes pontos: ciclos, grade



curricular, conteúdo programático, avaliação e conselho de escola. Os resultados da pesquisa demonstraram que havia muita confusão acerca das concepções de organização do ensino, sendo que as medidas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação não contribuíram para ajudar na compreensão da concepção de ensino e de aprendizagem e, principalmente, de educação que subjazem à organização do ensino em ciclos.

O governo seguinte, gestão Celso Pitta (1997-2000), praticamente deu continuidade à política educacional desenvolvida na gestão anterior, já que era apoiado pelo seu antecessor. Nessa gestão a Secretaria de Educação teve quatro secretários, o que revela a fragmentação da política educacional do período, dificultando a implementação de medidas que fortalecessem a organização do ensino em ciclos.

O governo Marta Suplicy (2000-2004), no início de sua gestão, anunciava como linhas mestras da política educacional, a democratização do conhecimento, a construção da qualidade social da educação e a democratização da gestão e do acesso à escola. Para desenvolver essas linhas mestras a Secretaria propunha-se a realizar um movimento de reorientação curricular, a formação sistemática e permanente de todos os educadores e a repensar a avaliação e a organização do ensino em ciclos.

Por meio do discurso dos professores e da análise da prática pedagógica foi possível identificar que existe uma mistura entre duas concepções de organização de ensino: seriação e ciclos. Há resistência e oposição aos ciclos e os educadores compreendem essa resistência como consequência da falta de condições materiais e estruturais básicas para sua concretização.

A oposição e a resistência dos educadores aos ciclos ocorreram em dois momentos distintos: na implantação, ao colocar em questão o eixo estruturador da educação escolar, e no decorrer da implementação, porque não houve respaldo para solucionar, a contento, os problemas que iam surgindo.

### **Conclusão**

Constatou-se que não é hegemônico o entendimento dos ciclos como forma de organização do ensino que pode contribuir para a democratização do ensino e da aprendizagem. O fato de os educadores não concordarem, muitas vezes, com os ciclos ou não compreendê-los como um mecanismo de democratização, impede que ele seja incorporado à prática pedagógica, pois os docentes não podem tomar para si algo com que não concordam ou que não percebem como justo e correto no atual contexto educacional brasileiro.

A ausência de condições necessárias para que os ciclos cumpram seu propósito de democratizar e acabar com o fracasso escolar é a principal responsável pela atual situação do ensino municipal: uma mistura de ciclos e séries, que resulta numa escola com fortes elementos de exclusão e seletividade, ainda que estes se caracterizem mais pelo pequeno acesso dos alunos ao conhecimento do que pela reprovação ou evasão.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 28/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 6/8/04

JOÃO, Maria Helena Soares. *O ciclo básico de alfabetização em Belo Horizonte: a intenção e a realidade*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1990.

### **Descritores**

ciclo básico/alfabetização/ inovação pedagógica/ Minas Gerais

### **Descrição**

A pesquisa analisa a implementação do ciclo básico de alfabetização na rede escolar do Estado de Minas Gerais, a partir de 1985. Tem como eixo a análise da operacionalização da proposta, tendo em vista a percepção de diferentes atores sociais nela envolvidos.

### **Metodologia**

Foram entrevistados trinta e quatro professores e doze especialistas de oito escolas selecionadas e, ainda, três especialistas da 1ª Delegacia Regional de Ensino de Belo Horizonte e dois membros da Secretaria Estadual de Educação (SEE) de Minas Gerais, que atuaram na elaboração e/ou implementação do ciclo básico de alfabetização no Estado.

### **Conteúdo**

O texto analisa tendências da educação no Brasil, tendo como referência a periodização proposta por Saviani (1983): tendência humanista tradicional (1920 a 1930); humanista moderna (1930 a 1960) e tecnicista, que ganha espaço no cenário educacional entre a década de 1960 e 1970.

A proposta do ciclo básico de alfabetização em Minas Gerais tem origem no processo de redemocratização do país, a partir da década de 80. Após a eleição de Tancredo Neves para governador do Estado, um grupo de profissionais assume a Secretaria de Educação com o intuito de desenvolver um processo de mudança na política educacional, fundado em princípios de participação e de descentralização da tomada de decisões sobre os problemas e propostas pedagógicas das escolas. Orientado por esse princípio democrático, instala-se o I Congresso de Mineiro de Educação, organizado pela SEE-MG, que mobilizou trinta mil pessoas, nos setecentos e vinte e três municípios mineiros. A partir do documento final desse Congresso, a Secretaria de Educação elaborou o Plano Mineiro de Educação (1984-1987), estabelecendo algumas prioridades para a política educacional, entre elas a alfabetização, do que decorreu a criação do ciclo básico.

As inovações educacionais são analisadas, tendo como referencial a produção de autores que as consideram fruto da atuação de forças políticas, sociais e econômicas. É discutida a resistência às inovações e defendida a ideia de que, para assegurar o seu êxito em propostas na área da educação, é necessário fornecer aos executores suporte técnico e recursos materiais.

Acerca dos aspectos positivos e indicadores de mudanças na prática pedagógica, na opinião dos professores as modificações não se efetivaram porque não foram

criadas as condições para tanto. Em relação à alfabetização continuaram sendo usados os mesmos métodos, materiais didáticos e práticas escolares do período anterior. Tanto para os professores quanto para os especialistas as mudanças não ocorreram plenamente. Entretanto, a autora destaca pontos considerados positivos pelos entrevistados, a saber: melhoria do autoconceito do aluno ao se eliminar o rótulo de repetente; desenvolvimento do processo de alfabetização de acordo com o ritmo do aluno; possibilidade de atendimento individualizado do aluno e acompanhamento de sua aprendizagem.

### **Conclusão**

Conclui que as inovações só podem ser assimiladas se implicarem mudanças de valores e atitudes dos profissionais da educação. Para que as inovações tenham êxito, aponta a necessidade de atenção dos responsáveis para fatores que favorecem ou impedem sua implementação, entre eles, a divulgação eficiente da proposta, a forma de abordagem na sua operacionalização e a presença de suporte aos profissionais que atuam nas escolas. Considera que esses aspectos foram negligenciados na experiência mineira de introdução do ciclo básico de alfabetização.

**Resumido por:** PMM

**Data:** 31/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 6/8/04

KRUG, Andréa. Em Porto Alegre, escola municipal por ciclos de formação: uma caminhada de rompimentos e construções. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 101, p. 99-106, 1996.

### **Descritores**

ciclos/currículos/Porto Alegre/políticas educacionais

### **Descrição**

O artigo apresenta o processo de elaboração e os fundamentos da proposta político-pedagógica dos ciclos de formação, em implantação progressiva na rede municipal de ensino de Porto Alegre.

### **Conteúdo**

A partir de discussões regionais decorrentes de questionamentos sobre a situação da escola, em 1994, foram construídos os princípios da Escola Cidadã no Congresso Constituinte Escolar, em 1995, com a participação de todos os segmentos envolvidos. Eles visam favorecer a permanência do aluno numa escola gratuita, laica, pluralista, voltada para o trabalho com as classes populares. Isso implicou que a escola fosse pensada e redimensionada globalmente, o que resultou na proposta político-pedagógica dos ciclos de formação, que dividiu o ensino fundamental em três ciclos, de três anos cada, adotados por decisão de cada escola.

A proposta está fundamentada em quatro diretrizes: socioantropológica, que incorpora ao currículo escolar as características e relações da comunidade; sociopsicopedagógica, que adota uma abordagem interacionista do conhecimento; epistemológica, que considera a interdisciplinaridade como condição para dar significado e consonância contextual ao currículo; e filosófica, que reestrutura tempos e espaços escolares para garantir a inclusão dos alunos considerando suas fases de desenvolvimento na proposição de atividades.

A construção curricular reserva lugar especial para os complexos temáticos, que se contrapõem às listas de conteúdos. Eles resultam da escolha de um fenômeno da realidade social para estudo e da sua articulação com conceitos e conteúdos disciplinares sugeridos pelo tema, o que possibilita a compreensão do fenômeno. Esta orientação curricular é apresentada em oposição à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, além de prever a reprovação dos alunos, apenas agrupam séries com a definição de conteúdos mínimos por disciplina.

### **Conclusão**

Um dos grandes desafios dos ciclos de formação é o rompimento com as práticas consolidadas nas escolas seriadas, nas quais há dificuldade de trabalhar com o conhecimento como construção constante de conceitos, de praticar uma avaliação com caráter emancipatório e não classificatório, de propor um caráter investigativo e não dogmático ao ensino.

Os ciclos de formação asseguram a todos os alunos a construção de conceitos de forma prazerosa; constroem novas práticas que exigem constante ação-reflexão no coletivo dos segmentos que a escola atende.

**Resumido por:** OMA

**Data:** 30/10/03

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 6/8/04

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

### **Descritores**

ciclos/ensino fundamental/Porto Alegre/políticas educacionais

### **Descrição**

Trabalho que resulta de estudo sobre perspectivas teóricas e desafios de superação da escola seriada, mediante a organização do ensino fundamental em ciclos de formação, na rede municipal de Porto Alegre.

### **Metodologia**

Acompanhamento do processo de implementação da organização do ensino fundamental em ciclos, de 1994 a 2000, nas escolas que aderiram à proposta, mediante formação de assessores da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

### **Conteúdo**

Na primeira parte do livro, a autora apresenta os fundamentos dos ciclos de formação, dando ênfase aos períodos etários que caracterizam as fases de desenvolvimento humano, que por sua vez justificariam a proposição dos três ciclos. São destacados as implicações curriculares, os processos de organização das turmas e progressão dos alunos, basicamente por idade em oposição à clássica ordenação por níveis de conhecimento, localizando-se os principais conflitos, desafios e rupturas em relação à forma tradicional seriada de organizar a escola, especialmente no tocante à avaliação.

Sobre o currículo, a autora ressalta a noção de Complexos Temáticos como elemento central de organização das atividades escolares. Eles se baseiam em conteúdos definidos a partir de pesquisa socioantropológica com a comunidade na qual se insere a escola, tendo em vista romper com a concepção linear de conhecimento.

Na segunda parte, caracteriza o projeto da administração municipal de Porto Alegre, a partir da eleição da Frente Popular em 1989, aglutinada pelo Partido dos Trabalhadores. O projeto tinha como eixo programático a desprivatização do Estado e a democratização social das esferas públicas, com maior relevo para o orçamento participativo. No terreno educacional, a proposta político-pedagógica Escola Cidadã, impulsionada pela Constituinte Escolar, constituiu a via pela qual as escolas foram progressivamente adotando os ciclos de formação.

Finalmente, na terceira parte, defende o marxismo como fonte para uma educação escolar comprometida com a classe trabalhadora, com vista à formação integral de seus homens e mulheres, divulgadora dos valores e princípios da nova ordem socialista, pensada a partir do método dialético, no qual se assenta a base político-pedagógica dos ciclos de formação.

### **Conclusão**

A proposta de ciclos de formação em Porto Alegre é parte integrante de um conjunto de políticas públicas que visam emancipação e participação popular e, embora não esteja consolidada, sua marca é a pretensão de superar a escola tradicional excludente.

A continuidade dos ciclos de formação suscita quatro questões a serem aprofundadas: formação de professores, que não se daria aprioristicamente, mas dentro da própria implementação, sobretudo pela pesquisa sobre aspectos concernentes ao seu trabalho; estudos para sua fundamentação, para melhor conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, do currículo, da avaliação e da relação com as políticas públicas; organização dos professores e da comunidade, como fatores que preservem a proposta diante de eventuais alterações partidárias na gestão municipal; tensão para se compatibilizar determinadas características dos ciclos com a escola seriada, o que para a autora seria impossível pela natureza excludente desta última.

**Resumido por:** OMA

**Data:** 30/10/03

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 9/8/04

KRUG, Andréa; AZEVEDO, José Clóvis de. Ciclos de formação: mitos, diferenças e desafios. *Pátio*, Porto Alegre, v. 4, n. 14, p. 9, ago./out. 2000.

### **Descritores**

ciclos/ensino fundamental/Porto Alegre/necessidades individuais

### **Descrição**

Artigo que apresenta mitos, diferenças e desafios suscitados pela implementação dos ciclos de formação no ensino fundamental nas escolas municipais de Porto Alegre, em contraposição à seriação.

### **Conteúdo**

Quanto aos mitos e diferenças, para os autores as propostas de ciclos não são todas iguais. Os ciclos de aprendizagem pressupõem que deva existir o domínio de determinados conteúdos para que o aluno possa ser promovido de um ciclo para outro, em contraste com os ciclos de formação, ou com escolas que trabalham com o conceito de fases de formação. Os autores afirmam que não basta que se troque a organização de séries por ciclos para que todos os problemas se resolvam, pois a mudança da organização dos tempos escolares não é suficiente. São necessárias transformações que possibilitem o trabalho coletivo, a avaliação – na ausência de reprovação – como processo investigativo, e uma concepção epistemológica e pedagógica adequada à aprendizagem de todos. Realçam ainda a necessidade de que a reorganização do ensino esteja inserida numa proposta de governo que entenda a democracia participativa como dimensão da cidadania e como garantia de uma escola com qualidade social, inclusive pela incorporação da cultura da comunidade à organização curricular.

Um dos desafios apontados pelos professores está no atendimento das necessidades pedagógicas diferenciadas, encontradas em qualquer turma. Nas escolas tradicionais muitas crianças que fogem aos padrões da classe acabam abandonadas em alguma série ou fora da escola. Assim, uma das maiores conquistas dos ciclos de formação está na superação da crença de que, para ensinar, é preciso que toda a turma se encontre em um mesmo nível de conhecimento.

**Resumido por:** OMA

**Data:** 30/10/03

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 6/8/04



LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. *Méritos e pecados do ciclo no ensino fundamental: análise da implantação do ciclo de aprendizagem nas escolas da rede municipal de Vitória da Conquista*. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

### Descritores

ciclos/ensino fundamental/Vitória da Conquista, BA/professores

### Descrição

Trabalho que analisa a adoção do ciclo de aprendizagem, compreendendo o 1º e o 2º anos do ensino fundamental, nas escolas municipais de Vitória da Conquista, a partir de 1998. Destaca os mecanismos de sua implementação, as causas apontadas pelos professores para a introdução dos ciclos e as suas limitações.

### Metodologia

Levantamento de opiniões, mediante questionário respondido por professores, coordenadores, diretores e vice-diretores de todas as escolas municipais com ciclo de aprendizagem, bem como por técnicos da Secretaria Municipal de Educação, em 1998, sobre o processo de implementação do ciclo e os impactos potenciais no ensino e na progressão dos alunos.

### Conteúdo

Expõe o quadro nacional de exclusão tendo como referência os índices de repetência e faz uma caracterização das iniciativas do ciclo básico em São Paulo e em Minas Gerais, entendendo-as como propostas que visam à reversão da exclusão escolar. Identifica ainda a forma como se processam os mecanismos curriculares que induzem à exclusão, particularmente a avaliação, nos marcos do ensino seriado.

Descreve o processo de tramitação, durante 1997, do projeto da Secretaria Municipal que instituiu, para o ano de 1998, o ciclo de aprendizagem. Este extinguiu as classes de alfabetização (imediatamente anteriores ao ensino fundamental), articulou as antigas 1ª e 2ª séries, definiu que um mesmo professor acompanharia a turma por dois anos e condicionou a matrícula na 3ª série ao domínio de pelo menos 50% das competências básicas.

As respostas dos profissionais consultados pela pesquisa indicaram o Fundef como um dos primeiros motivos para a adoção dos ciclos, pois os alunos matriculados nas classes de alfabetização não eram contabilizados para efeito de repasses orçamentários pelo governo federal. Outro motivo muito presente nas manifestações dos profissionais foi o combate às altas taxas de reprovação, tanto nessas classes como nas 1ª séries. A argumentação da Secretaria sustentava-se, por sua vez, no artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que faculta a organização do ensino em ciclos como um caminho possível para a superação do fracasso escolar.

### **Conclusão**

São enumerados os méritos da proposta, que vão do enfrentamento do fracasso escolar à priorização da aprendizagem do aluno, do currículo e de metodologias centradas na construção do conhecimento, bem como no reconhecimento da necessidade de envolvimento da comunidade na reestruturação da escola.

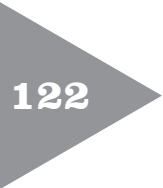
Também são apreciadas suas limitações, que abarcam desde a falta de articulação entre as decisões políticas e a sistematização da ação pedagógica, até informações insuficientes aos professores, que revelam pequena aceitação e compreensão da proposta, pois consideram que esta visa à economia de recursos e à alteração das estatísticas educacionais. Destaca-se ainda a ausência de condições físico-financeiras demandadas pela iniciativa, e o fato de que a proposta concentra-se apenas nos dois anos iniciais do ensino fundamental.

**Resumido por:** OMA

**Data:** 30/10/03

**Revisado por:** SZS e ESB

**Data:** 6/8/04



LIMA, Elvira de Souza. *Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: GEDH, 2002.

### **Descritores**

ciclos/administração escolar/desenvolvimento humano/avaliação

### **Descrição**

Situa o ciclo de formação como consequência de um processo de reconceitualização da escola que tem como foco central a formação do sujeito, concebe o conhecimento como parte da formação humana e propõe rupturas na lógica temporal de organização escolar.

### **Conteúdo**

A reorganização temporal da escola em ciclos advém de um movimento de reformas educativas que busca mudanças na instituição escolar, com base em novas concepções, provenientes de diferentes áreas do conhecimento sobre o desenvolvimento humano e sua inserção no contexto sociocultural (chama a atenção para a neurociência e a antropologia aplicada à educação).

Ressalta que o uso do tempo na escola é marcado pela rigidez e pela divisão temporal artificial, muito internalizado na cultura escolar. Essa temporalidade rígida está presente nos documentos escolares, nos regimentos e normas, nas fichas dos alunos, nos diários dos professores, nos planejamentos, nos livros didáticos e na "cabeça" dos professores e alunos. É herança de um modelo de escola do século 19, época em que a instituição constituía um espaço bem mais homogêneo do que atualmente.

Afirma que os ciclos de formação pressupõem a adoção de outros referenciais para se trabalhar com temporalidades mais amplas do que os bimestres, semestres, períodos letivos e hora-aula, sendo necessário um planejamento coletivo e um projeto de formação que valorize a formação global humana.

Para a autora o processo de desenvolvimento do ser humano é de ordem biológico-cultural e não se regula pela cronologia do calendário: a formação humana tem temporalidades variadas. Discute a proposta de educação por ciclos de Langevin-Wallon, que tinha como objetivo a reconstrução democrática da França no pós II Guerra, e a noção de aprendizagem presente na teoria de Vygotsky.

### **Conclusão**

Conclui que os ciclos de formação se justificam porque os tempos de formação humana não se organizam nem se restringem ao tempo da instituição e que sua implementação se reflete em várias dimensões do processo de escolarização: gestão, currículo, avaliação, continuidade educativa, formação de coletivos, formação do educador.

Não se trata de uma contraposição à seriação, mas de uma reformulação estrutural da escola, na tentativa de organizar um processo escolar adequado às características do desenvolvimento humano.

**Resumido por:** PMM

**Data:** 23/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 6/8/04

LUDKE, Menga. A Questão dos ciclos na escola básica. *Pátio*, Porto Alegre, v. 4, n. 13, p. 49-50, maio/jul., 2000.

### **Descritores**

ciclos/séries/avaliação/democratização do ensino

### **Descrição**

Discute a questão dos ciclos como uma alternativa à seriação, apresentando argumentos favoráveis a essa forma de organização e os cuidados que se deve ter para que obtenha sucesso.

### **Conteúdo**

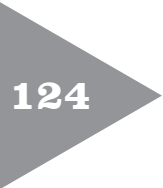
Contrapõe a organização em ciclos à seriada, apresentando a seriação como uma organização arbitrária e os ciclos como uma forma de atender às reais necessidades vividas pelo aluno em sua evolução. Ressalta a necessidade de se repensar o currículo, o trabalho docente, a participação da comunidade e destaca a importância e o significado da avaliação neste contexto.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 21/2/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 6/8/04



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

### **Descritores**

avaliação/ciclos/ensino fundamental/professores

### **Descrição**

A autora discute o papel da avaliação no ensino fundamental estruturado em ciclos, destacando suas vantagens em relação à organização seriada e alertando para os cuidados que deve haver na adoção dos ciclos. Também discute a importância da avaliação das escolas e dos professores, como elemento norteador de ações que visem à melhoria da qualidade do ensino.

### **Conteúdo**

A avaliação na educação fundamental exerce a função de informar professores e alunos acerca dos pontos fortes e fracos do processo de ensino e de aprendizagem, visando a tomada de decisões para garantir seu sucesso. Daí decorre que a forma de organização do ensino que melhor corresponde à evolução natural do aluno é a organização em ciclos.

Para garantir o sucesso na implantação da organização em ciclos alguns cuidados devem ser tomados tais como: a avaliação deve fornecer elementos para a melhoria do percurso do aluno até o sucesso; a redefinição do tempo deve ser otimizada para promover iniciativas condizentes com o ritmo de cada aluno; a duração dos ciclos deve adequar-se às necessidades de cada escola; os objetivos devem ser retomados de um ciclo a outro e deve ocorrer uma redefinição do trabalho docente, tornando esse trabalho uma ação coletiva.

A avaliação externa deve servir para que as escolas saibam em que áreas seus alunos apresentam desempenho deficiente, apontem as razões que expliquem esse desempenho e se situem dentro do sistema escolar. Quanto aos professores é imprescindível que se autoavaliem e que se submetam a avaliações externas, cujos critérios se pautem na valorização da carreira e do status do profissional do magistério.

### **Conclusão**

A organização do ensino em ciclos é um dos elementos que contribui para a democratização do ensino, mas sua adoção exige grande esforço e abertura de toda equipe da escola para uma mudança radical na sua organização, bem como os recursos necessários, tanto em termos de material, como de preparação do pessoal, para enfrentar com êxito a implantação desse novo sistema.

**Resumido por:** P. H.A.

**Data:** 24/1/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 6/8/04

MAGALHÃES, Cleidilene Ramos. *Políticas públicas e sala de aula: avaliando a transição de paradigmas*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 1999.

### **Descritores**

progressão continuada/prática docente/avaliação da aprendizagem/São Paulo (Estado)

### **Descrição**

A dissertação analisa a prática pedagógica e avaliativa de uma professora do 4º ano do ensino fundamental no contexto de implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo, que prevê novas formas de avaliação da aprendizagem e de promoção dos alunos.

### **Metodologia**

Pesquisa qualitativa realizada em uma escola da rede paulista localizada no município de São Carlos, com observação do cotidiano escolar de uma classe do 4º ano do ensino fundamental e realização de entrevistas com a professora, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola.

### **Conteúdo**

Na primeira parte da dissertação, a autora analisa a literatura referente à avaliação da aprendizagem e a legislação vigente em âmbito federal e estadual, contextualizando a pesquisa num momento de implantação de políticas públicas que visam reorganizar o sistema de ensino e definir nova perspectiva para avaliação escolar.

Na segunda parte, descreve e analisa a prática pedagógica da professora, com ênfase nos procedimentos avaliativos. Constata que a prova e a atribuição de notas são centrais no processo de avaliação da aprendizagem e que seus resultados são utilizados apenas para definição da progressão escolar dos alunos ao término do primeiro ciclo do ensino fundamental. Na fala dos educadores a progressão continuada é frequentemente associada à promoção automática, expressando o sentimento de que tanto o investimento por parte dos professores na aprendizagem dos alunos como a avaliação perderam seu sentido.

### **Conclusão**

A introdução da progressão continuada no ensino fundamental não alterou a prática avaliativa da professora em estudo, revelando como é difícil uma política pública adentrar no cotidiano escolar, principalmente quando implantada sem preparo adequado dos professores e apresentada apenas através de documentos e com pouco apoio didático pedagógico.

**Resumido por:** AS

**Data:** 27/10/03

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 9/8/04

MAIA, Eny; CRUZ, Neide; RAMOS, Maria Luisa. São Paulo: a experiência da gestão educacional na Secretaria Municipal de Educação no período 1989-1992. In: XAVIER, Antonio Carlos da R. et al. (Org.). *Gestão educacional: experiências inovadoras*. Brasília: Ipea, 1995. p. 129-170. (Série Ipea, 147).

### Descritores

democratização do ensino/políticas educacionais/ciclos/São Paulo (município)

### Descrição

Relatório que apresenta as principais medidas tomadas no âmbito educacional pela gestão municipal da cidade de São Paulo no período 1989-1992, destacando o princípio norteador da democratização do ensino e a adoção dos ciclos, no então ensino de primeiro grau.

### Metodologia

Utiliza como fontes, os documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação no período 1989-1992 e depoimentos de professores, especialistas e pais de alunos.

### Conteúdo

Apresenta um quadro geral das medidas tomadas pela administração municipal de São Paulo, no período 1989-1992, evidenciando que o eixo norteador foi a democratização do ensino, do qual emanaram as diretrizes básicas de democratização da gestão e do acesso, melhoria da qualidade do ensino e expansão do atendimento escolar a jovens e adultos.

Recupera, como introdução, as vicissitudes da democratização na rede municipal de ensino desde 1983, sobretudo em torno do regimento comum das escolas, e mostra que os índices de promoção elevaram-se com maior intensidade de 1989 a 1991, em decorrência de um conjunto de medidas desenvolvidas junto às escolas, que foram decisivas no enfrentamento das questões educacionais.

A gestão, ao focar o regimento escolar na perspectiva de acesso e permanência de todos com vistas a um ensino de qualidade, tomava-o como um documento síntese das diretrizes que deveriam nortear uma nova concepção de escola, que se completava com a proposta de reorientação curricular e um novo estatuto do magistério. Para a compreensão do processo de aprovação do novo regimento no final de 1991, associado a iniciativas de melhoria do ensino, três ações são destacadas: o movimento de reorientação curricular, a reorganização do ensino em ciclos e a valorização do magistério, com a possibilidade de uma jornada de trabalho que garantisse as efetivas condições de trabalho coletivo remunerado.

A reorientação curricular estava assentada nos princípios de autonomia da escola, construção curricular e formação permanente de professores. Eles se justificavam pela necessidade de que as escolas se constituíssem – quer pelo projeto próprio que elaborassem, quer pela adoção da proposta de interdisciplinaridade – no centro de elaboração crítica do currículo. Para tanto, deveriam levar em conta a sua realidade

local e envolver os docentes pela ação-reflexão-ação, mediante grupos de formação assessorados e acompanhados pelas instâncias intermediárias da Secretaria de Educação. A proposta não eliminou, contudo, as tensões entre um currículo calcado em conteúdos já consagrados e uma visão mais ampla.

No quadro perverso da escolarização no Brasil, a adoção dos ciclos foi apresentada como uma forma de desserialização, para promover uma mudança radical na concepção e nos procedimentos de avaliação escolar e eliminar a tradicional barreira de repetência em algumas etapas do ensino fundamental. Os gestores alegavam que tal proposta fora amadurecida no trabalho com o conjunto da rede, mas depoimentos de professores apontam-na como uma surpresa e consideram que os ciclos precisariam passar por um teste de realidade, dada a preocupação com a progressão dos alunos, supostamente sem o domínio integral dos conhecimentos previstos.

### **Conclusão**

Nos marcos de uma gestão caracterizada pela identidade entre os princípios proclamados e as medidas implementadas, e recuperando o eixo da democratização do ensino e seu corolário central que é a autonomia da escola, as autoras chamam atenção para o difícil equilíbrio entre essa autonomia e o compromisso com uma política educacional específica, no caso da adoção dos ciclos, sobretudo pelo seu potencial de tocar num dos aspectos mais cruciais do sistema educativo, o de combater o fracasso escolar.

**Resumido por:** OMA

**Data:** 30/10/03

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 9/8/04



MAINARDES, Jefferson. *Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade* (avaliação do CBA no município de Ponta Grossa-PR). Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

MAINARDES, Jefferson. Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa-PR). *Trajetos*, Campinas, n. 6, p. 39-51, dez. 1995a.

### Descritores

ciclo básico/avaliação/políticas educacionais/Paraná

### Descrição

Estudo que avalia o ciclo básico de alfabetização (CBA) em escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, mediante análise de estatísticas oficiais, entrevistas com professores e avaliação de desempenho de alunos em Língua Portuguesa.

### Metodologia

Em cinco escolas estaduais, foram feitas entrevistas com 26 professoras que atuavam em turmas do CBA, avaliações do desempenho de 104 alunos da 2ª etapa do CBA e consultas aos relatórios finais das unidades escolares. Foram também levados em conta indicadores estatísticos, divulgados pela Fundação Educacional do Estado do Paraná (Fundepar), referentes a índices de aprovação, reprovação e evasão, no período anterior e posterior à implantação do CBA.

### Conteúdo

O CBA foi implantado na rede estadual de ensino do Paraná e em algumas redes municipais a partir de 1988, atingindo a totalidade das escolas estaduais a partir de 1990.

As principais medidas implantadas com o CBA foram: eliminação da reprovação no final da 1ª etapa (antiga 1ª série do 1º grau); reorganização curricular; oferta de estudos complementares de duas horas/aula diárias para alunos que precisassem de maior tempo para a apropriação de conteúdos; previsão de dois professores regentes para turmas com mais de 35 alunos e capacitação de professores.

O ciclo básico, criado na gestão 86/90, foi considerado como meta prioritária no início daquela gestão. Tomou, porém, rumos não previstos pelo grupo que o propôs. A ideia de implantação gradativa foi abandonada, tendo o ciclo sido implantado em todas as escolas a partir de 1990, sem que o governo estadual oferecesse condições adequadas para a sua efetivação. A contratação temporária de professores e o processo de municipalização das séries iniciais também comprometeram a efetivação do ciclo básico.

A análise dos índices de aprovação e retenção revelou que a reprovação no CBA, seja de forma camuflada na 1ª etapa ou de forma oficializada na 2ª etapa, parece dar continuidade à reprovação antes existente na 1ª série do 1º grau e pode ser entendida como mais um aspecto da seletividade do sistema educacional. Tal situação mostra que

a reversão da seletividade do ensino nas séries iniciais não foi resolvida pela simples alteração do sistema de promoção dos alunos, via ciclo básico, pois este se caracterizou como uma medida isolada e pontual.

Com relação à organização do trabalho pedagógico, destaca-se que as escolas pesquisadas contavam com a atuação de supervisora, orientadora educacional e duas delas contavam também com uma coordenação de ciclo básico. Apesar disso, a intervenção desses profissionais mostrou-se insuficiente para consolidar o ciclo básico naquelas escolas.

Pode-se afirmar que as estratégias empregadas pela Secretaria Estadual de Educação não foram suficientes para garantir aos professores informações objetivas sobre as propostas do CBA e deixaram de oferecer as condições básicas que possibilitassem a consecução dos objetivos proclamados.

O resultado obtido na avaliação do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa permite afirmar que a maioria dos alunos (75%) é capaz de produzir um texto que corresponde a um padrão satisfatório. Quanto à coerência e à coesão textual, os alunos avaliados apresentaram poucos problemas. O resultado do desempenho dos alunos da amostra em leitura mostrou-se também satisfatório, a maioria dos alunos (74%) foi capaz de relatar todos os aspectos essenciais do texto lido.

### **Conclusão**

Os principais entraves para a efetivação do CBA foram: a descontinuidade no processo de implementação, a contratação temporária de professores, a rotatividade de professores, a ausência de mecanismos de acompanhamento permanentes, a insuficiente intervenção da coordenação pedagógica das escolas e o descompromisso do governo estadual. Este, além de não oferecer condições básicas que possibilitassem a consecução de objetivos previstos, não priorizou o ciclo básico, inclusive, implantando, políticas antagônicas que dificultavam sua efetivação.

Conclui-se que problemas como as elevadas taxas de retenção, ineficácia da escola e baixo rendimento dos alunos dificilmente serão resolvidos apenas com mudanças nos sistemas de promoção, através de medidas isoladas e pontuais. Para a solução desses problemas torna-se necessária a definição de projeto educacional amplo e consistente, que priorize o oferecimento de condições básicas de funcionamento a todas as escolas; valorização do magistério com salários dignos; consistentes projetos de formação contínua de professores e coordenação pedagógica, além da transformação das práticas de avaliação da aprendizagem.

**Resumido por:** PHA e OMA      **Data:** 22/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS      **Data:** 9/8/04

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998.

**Descritores**

progressão continuada/ciclo básico/alfabetização/políticas educacionais

**Descrição**

Pesquisa que discute a promoção automática no Brasil, mediante análise de diferentes argumentos presentes na literatura nacional e de experiências pioneiras na adoção de ciclos, fundamentalmente o ciclo básico de alfabetização (CBA). Aponta possibilidades, implicações e condições necessárias para o êxito dessa medida no sistema educacional brasileiro.

**Conteúdo**

Por meio da apresentação de dados estatísticos, o autor demonstra que, na década de 90 muito se havia avançado em relação ao acesso da maioria da população à escola. Entretanto, a questão da permanência se apresentava como sério problema a ser enfrentado. Um fator que aumentava a evasão eram os altos índices de retenção e, como solução para esse problema, alguns sistemas de ensino passaram a adotar a promoção automática, ou seja, a eliminação da reprovação. Vários estudiosos, como Almeida Júnior, Dante Moreira Leite, Rose Neubauer da Silva e Claudia Davis, discutiram essa medida e analisaram as implicações da sua adoção, apresentando argumentos a favor e contra e analisando as experiências já desenvolvidas pelo país.

Entre 1968 e 1972 foi implantada, na rede estadual de São Paulo, a organização do ensino em níveis; Santa Catarina adotou os avanços progressivos de 1970 a 1984; no Rio de Janeiro criou-se o chamado bloco único de 1979 a 1984 e nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, na década de 80, foi realizada a experiência do ciclo básico de alfabetização (CBA). Partindo dessas experiências, o autor destaca as implicações, possibilidades e condições necessárias para a organização da escola em ciclos e a adoção da promoção automática.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 7/2/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

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. p. 35-54.

### Descritores

ciclos/progressão continuada/avaliação/políticas educacionais

### Descrição

O artigo discute a organização da escolaridade em ciclos, apontando argumentos favoráveis à sua adoção e os desafios que se apresentam para que essa medida promova a transformação da escola e garanta a efetiva aprendizagem de todos os alunos.

### Conteúdo

Nos anos 90, experiências de organização do ensino em ciclos e adoção do regime de progressão continuada vinham ocorrendo em alguns sistemas de ensino do país. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), houve um estímulo maior à adoção dessas medidas.

As questões da reorganização do ensino e da eliminação da reprovação há muito vinham sendo discutidas no Brasil, pois desde o início do século políticos e educadores apontavam para a necessidade de diminuir os índices de retenção e descongestionar o sistema de ensino. A partir da década de 50 a discussão em torno da promoção automática é retomada, e, na década de 60, são feitas as primeiras experiências de implantação (Estados de São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro).

Na década de 80 algumas redes de ensino (Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Goiás) adotaram a promoção automática, mas promoveram sua implantação juntamente com outras medidas que deram origem ao chamado ciclo básico de alfabetização. Com o ciclo básico, foi eliminada a reprovação ao final da primeira série e ampliou-se o período de alfabetização, visando assegurar a continuidade desse processo. O enfoque da avaliação deveria centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas, com a oferta de estudos complementares para alunos que encontrassem dificuldades para a apropriação dos conteúdos. Destaque foi dado à capacitação dos professores que atuavam na proposta, diante da necessidade de que alterassem a concepção e a prática de alfabetização, incorporando novas teorias.

Apesar de terem sido tomadas medidas que visavam à implantação e à implementação do ciclo básico, algumas dificuldades permaneceram, como: a fragmentação do processo de formação contínua dos professores; a indiferença de muitos professores à proposta; as dificuldades no atendimento à heterogeneidade das classes; o desempenho insuficiente de muitos alunos; as estratégias de retenção de alunos; a fragmentada organização do trabalho pedagógico nas escolas.

Os resultados negativos e as falhas ocorridas na implantação do ciclo básico, assim como em experiências anteriores, parecem não terem sido levados em conta em experiências atuais.

Podem ser identificadas diversas implicações positivas e negativas na implantação de ciclos ou regime de progressão continuada, o que exige uma avaliação constante,

com a finalidade de se evitar tanto o rebaixamento da qualidade do ensino quanto o não atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos.

No atual contexto educacional brasileiro, a organização da escolaridade em ciclos ou experiências de progressão continuada não podem ser implantadas como medidas isoladas. Há necessidade de alterações radicais na concepção de ensino, aprendizagem e avaliação, o que exige compromisso político dos gestores, ampliação significativa dos investimentos no setor educacional e cuidadoso acompanhamento.

Sem o esforço conjunto de gestores do sistema educacional, das unidades escolares, dos educadores e demais profissionais envolvidos, vinculado aos esclarecimentos aos pais e alunos, mudanças tão radicais como a organização em ciclos, poderão fragilizar, ainda mais, a estrutura de funcionamento das escolas, causando sérios prejuízos aos processos de aprendizagem e constituição dos sujeitos.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 8/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 8/9/04

MARQUES, Waldemar. *O ensino público estadual de 1º grau na Grande São Paulo: o ciclo básico em questão*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

### **Descritores**

ciclo básico/repetência/democratização do ensino/qualidade do ensino/políticas educacionais

### **Descrição**

O estudo tem como foco o problema da repetência escolar no ensino de 1º grau da rede de ensino público paulista. Analisa a política de implantação do ciclo básico, procurando identificar aspectos relevantes no funcionamento das escolas sugestivos de caminhos que visem à melhoria do ensino público, à elevação das taxas de aprovação e a democratização do ensino.

### **Metodologia**

Os dados da pesquisa foram coletados em organismos oficiais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e por meio de questionários, de observação, participação em reuniões, entrevistas e conversas com a direção, professores e alunos de duas escolas estaduais, durante o ano letivo de 1989. A pesquisa limitou-se à grande São Paulo e o critério de escolha das escolas foi o seu desempenho, identificado através das taxas de aprovação na 2ª série.

### **Conteúdo**

Analisando os dados da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, o autor verifica que as taxas de aprovação não apresentam aumentos que signifiquem ganhos sistemáticos na conquista de um ensino democrático.

Os problemas de aprendizagem enfrentados pela escola pública que atende a crianças pobres exigem que se considere o contexto em que elas estão inseridas, as condições de vida e como esses alunos aprendem, trabalhando com o universo heterogêneo que é a sala de aula.

Para que uma escola possa ser considerada de boa qualidade precisa sanar algumas necessidades, pois uma boa escola deve ter maior autonomia do trabalho docente na definição dos objetivos e meios de ensino, maior troca de experiências entre os professores, além da divulgação e ampliação de experiências pedagógicas bem-sucedidas.

Do ponto de vista pedagógico é preciso que seja dada maior ênfase às atividades de planejamento, considerado não como um procedimento burocrático, mas como a sistematização e definição de objetivos e metas, dos meios para a consecução da ação, do acompanhamento de sua implementação e da avaliação de seus resultados. Portanto, deve-se considerar o planejamento como um momento que integra o processo ensino-aprendizagem e não um apêndice dele. A importância do desenvolvimento de um trabalho mais diversificado, estabelecendo relações entre os conteúdos ensinados e a realidade dos alunos é também ressaltada.

Com a introdução da jornada única houve ampliação do tempo escolar, fundamental para aumentar o contato da criança com o meio escolar e, conseqüentemente, sua vivência com a leitura e a escrita. Acompanhando o aumento do tempo escolar, houve também melhoria da merenda e contratação de coordenadores pedagógicos, no sentido de implementar o ciclo básico visando a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Entretanto, a pesquisa de campo revelou que nem sempre o que estava no papel era correspondido na realidade. As escolas diferiam muito umas das outras e constatou-se que, quanto mais presentes estavam as condições, aliadas ao preparo dos professores, melhor desempenho a escola apresentava. Outro aspecto ressaltado pelo autor é a ação ineficaz dos órgãos intermediários da Secretaria de Educação, no caso as Delegacias de Ensino. Não exercendo o papel de acompanhamento e orientação de que as escolas necessitam, muitas vezes ainda emperravam o desenvolvimento do trabalho pedagógico em função de exigências burocráticas.

### **Conclusão**

O autor conclui que o ciclo básico representou um avanço do ponto de vista didático-pedagógico. Entretanto, aponta para uma série de problemas que dificultaram o sucesso da medida, tais como: falta de apoio técnico-pedagógico por parte dos órgãos intermediários (Delegacias de Ensino), sendo necessário rever o papel do supervisor; baixos salários dos professores; necessidade de mais cursos de formação, ampliação do tempo de planejamento para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Um dos aspectos positivos do ciclo básico ressaltados pelo autor é o aumento do tempo de permanência das crianças na escola, em contato com professores e alunos. Mas enfatiza que esse tempo a mais que o aluno tem, só faz sentido quando utilizado a favor de uma aprendizagem diferenciada.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 4/10/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 8/10/04

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A Reordenação dinâmica dos tempos escolares – um estudo de caso. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). *Singular ou plural?: eis a escola em questão*. Belo Horizonte: Game; FaE/UFMG, 2000. p. 77-90.

### **Descritores**

ciclos/avaliação/Escola Plural/Belo Horizonte

### **Descrição**

O ensaio apresenta os resultados de estudo de caso realizado em escola da rede municipal de Belo Horizonte, como parte do projeto de avaliação da implementação da Escola Plural, desenvolvido pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da UFMG. O estudo de caso tinha como objetivo analisar o impacto da proposta da Escola Plural na (re)organização dos tempos e espaços escolares.

### **Metodologia**

Estudo de caso semi-etnográfico de uma escola, com observação participante e realização de entrevistas semiestruturadas com todos os seus agentes.

### **Conteúdo**

A escola estudada, de acordo com os princípios da Escola Plural, organiza as atividades em três ciclos de idades homogêneas de formação. De acordo com a coordenadora pedagógica, esta reorganização dos tempos escolares não se restringe ao prolongamento do tempo do antigo sistema seriado anual, para ciclos de três anos. Seu fundamento está na mudança de foco do processo de ensino dos conteúdos para o desenvolvimento do aluno como um sujeito integral.

Para a enturmação dos alunos, têm sido adotados dois critérios: a faixa etária e suas habilidades básicas. Quando as habilidades dos alunos estão defasadas em relação ao ciclo, a escola tem constituído grupos denominados "turmas-projeto". Os alunos do 2º ciclo que ainda estavam em estágio de alfabetização, por exemplo, constituíram uma turma que recebia atendimento específico em relação à leitura e escrita, mas nas atividades de socialização e disciplinas optativas, como capoeira, estes alunos eram integrados aos seus pares da faixa etária.

O número de professores de cada turma é variável, havendo turmas com quatro, três ou apenas um professor. Porém, cada turma tem um professor de referência, responsável por analisar mais de perto os problemas, fazer atendimentos individuais, atender os pais, coordenar atividades específicas, entre outras funções. A jornada de cada professor é de 20 módulos/aulas semanais, dos quais 14 são destinados à sala de aula e os demais destinados a estudos do professor, atendimento individual de alunos e participação em reuniões. Para garantir essa organização das atividades, cada escola da rede municipal possui 50% a mais de professores do que a quantidade de docentes que costumava ser designada em relação ao número de turmas.

Na escola estudada, os espaços coletivos dos professores são organizados da seguinte forma: a) reuniões interciclo, uma vez por semana, para socialização dos projetos dos três ciclos e programação de outros; b) reuniões por ciclo, uma



vez por semana, para planejamento das atividades; c) reuniões gerais pedagógico-administrativas, realizadas em duas horas/semanais; d) reuniões da direção com as coordenadoras pedagógicas de ciclo e de turno. A autora considera esses diferentes espaços coletivos como constituindo um processo permanente de formação continuada dos professores.

### **Conclusão**

Durante a pesquisa, observou-se que coexistem posições favoráveis e contrárias à proposta político-pedagógica da Escola Plural, porém, estas não se constituem em focos de resistência que inviabilizem o desenvolvimento do projeto. Constatou-se também que, coletivamente, os agentes escolares têm alterado a organização dos tempos escolares, rompendo com a lógica usual dos sistemas de ensino.

**Resumido por:** AS

**Data:** 4/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

MAZZILLI, Maria Aparecida. Dificuldades dos docentes na implementação de uma proposta inovadora – relato de um estudo. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). *Singular ou plural?: eis a escola em questão*. Belo Horizonte: Game; FaE/UFMG, 2000. p. 117-124.

### Descritores

Escola Plural/ciclos/avaliação/Belo Horizonte

### Descrição

O artigo apresenta resultados de pesquisa de avaliação da Escola Plural, que abrangeu quatro escolas municipais de Belo Horizonte, apontando fatores que contribuíram para o sucesso ou insucesso da proposta.

### Conteúdo

Apesar de ser uma proposta democratizadora e calcada na multiplicidade de experiências que as próprias escolas vinham desenvolvendo, a Escola Plural não foi bem recebida pelos profissionais e alunos das escolas pesquisadas. A precária formação dos professores, tanto acadêmica como em serviço, assim como o tempo reduzido para discussão e reflexão da proposta, foram apontados, pelos docentes, como fatores que dificultaram a vivência de novas práticas.

Quanto à proposta de ciclos, mesmo diante de diferentes organizações do trabalho docente nas escolas pesquisadas, verificou-se que a seriação continuava presente de forma velada. Os professores apresentavam dificuldade de trabalhar com a diversidade cultural dos alunos e seus ritmos diferenciados e o atendimento daqueles com dificuldade não estava garantindo uma assistência individual e grupal adequada.

A aceitação de uma avaliação processual, contínua e coletiva, foi percebida como positiva tanto entre os professores como entre os alunos. No entanto, notou-se certa dificuldade dos docentes para lidar com elementos muito valorizados na avaliação tradicional, como a nota e a prova, frequentemente utilizadas como instrumentos de controle, pois retirados estes, os professores sentiram que perderam poder para lidar com os alunos.

### Conclusão

As questões apontadas precisam ser enfrentadas para efetivação da proposta político-pedagógica. Cabe às escolas tomarem conhecimento de seus problemas e, diante das metas almejadas, pontuar o seu caminho. Fica também evidenciada a necessidade de apoio efetivo e substancial dos órgãos centrais responsáveis pela implementação do programa.

**Resumido por:** AS

**Data:** 25/6/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

MOREIRA, Adelson Fernandes. *Um estudo sobre o caráter complexo das inovações pedagógicas*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

### Descritores

ciclos/Escola Plural/inovação educacional/currículo

### Descrição

Focaliza a complexidade das inovações pedagógicas e apresenta um estudo sobre as reformas do sistema de ensino espanhol e inglês. Analisa as mudanças ocorridas na Escola Plural, município de Belo Horizonte, Minas Gerais, e faz um contraponto entre ela e as reformas inglesa e espanhola.

### Metodologia

Realiza uma revisão do campo das pesquisas sobre as reformas espanhola e inglesa. Analisa os documentos oficiais sobre as reformas, bem como autores que discutem e/ou criticam as diretrizes propostas. Em seguida sistematiza as referências bibliográficas para análise das inovações educacionais e aprecia a implementação da Escola Plural.

### Conteúdo

Discorre sobre a reforma do sistema de ensino espanhol no período compreendido entre 1987 e 1997, englobando os debates iniciais, sua formatação em lei e a implementação inicial pelo mesmo governo. A partir da leitura de 35 artigos que indicavam posicionamentos diferentes no período da implantação da proposta, o autor traça um panorama geral da reforma, especialmente na área de ciências; debate sobre as diretrizes e seu processo de implementação; aponta os indicadores de mudança.

Descreve o funcionamento administrativo do sistema educacional inglês, o contexto político no qual foi elaborada a reforma e as mudanças pretendidas, quais sejam: homogeneizar a prática docente em torno de objetivos e processos organizados em uma proposta curricular; estimular a avaliação formativa, para que os pais tivessem informações e mais prerrogativas na escolha da escola pretendida para os filhos.

São estabelecidas diferenças e semelhanças entre as duas propostas. Dentre as diferenças, pode-se destacar que na reforma inglesa a implantação do currículo nacional objetivou um controle dos resultados a serem produzidos pelas práticas educativas. Há ênfase no controle a partir dos resultados de aprendizagens especificados no currículo. Por sua vez, a reforma espanhola apresenta um currículo aberto, combinado com diretrizes expressas no desenho curricular base, pautado na descentralização de competências na elaboração do currículo. A semelhança situa-se na tentativa de provocar mudanças na prática docente, propondo rupturas com a cultura escolar vigente.

O caráter complexo das mudanças é discutido a partir do diálogo com diferentes autores, entre os mais citados, Sacristán (1992), Sancho (1993) e Fullan (1992, 1993). Apresenta argumentos que indicam a impossibilidade de controlar o processo de implantação das reformas. Por melhor que seja o planejamento haverá conflitos, pois a

proposta muda a vida profissional das pessoas e produz alterações no trabalho, que, até então, estavam estáveis. Salienta que implementações marcadas por grandes agitações e problemas podem significar que algo está efetivamente mudando. É necessário tratar os problemas de modo que façam o sistema mover-se e oferecer suporte no enfrentamento e na busca de soluções. Por fim, chama a atenção para o caráter político das inovações, que interfere nas relações de poder. Admite que é preciso ter flexibilidade para reconhecer alguns interesses específicos, saber negociar e fazer concessões durante o processo, sem negar a ética e os ideais que sustentam o projeto educativo.

Analisa a implantação da Escola Plural, reconhecendo a virtude da defesa do direito à educação, sem interrupção na trajetória escolar. A reestruturação propõe a organização do ensino em ciclos de formação, buscando alargar e flexibilizar o tempo. Os ciclos não constituem unidades curriculares completas, mas em continuidade no período de educação básica. A opção curricular adotada foi a de um currículo em construção, com a escola sendo chamada a ser sujeito principal desse processo.

Na avaliação do autor, a opção pela implementação abrangente prejudicou a concretização do programa, não dando consequência ao potencial mobilizador dos eixos que o norteavam. A implementação abrangente teve o intuito de “colocar todos a bordo” e, citando Sacristán (1987), o autor pondera que as autoridades deveriam avaliar se dispunham de recursos financeiros e demais instrumentos para a implementação de mudanças estruturais. Assim como a reforma espanhola, as mudanças propostas pela Escola Plural prescrevem o imprescritível: mudanças de hábitos, comportamentos, formas de desenvolver o trabalho pedagógico.

### Conclusão

Há necessidade de criar maior capacidade institucional de inovar. Escolas e órgãos oficiais devem criar competência para diagnosticar problemas e interagir com os meios e recursos disponíveis.

As mudanças impõem ações sistemáticas, contínuas e de longa duração, o que, no Brasil, se choca com as descontinuidades das políticas públicas. Mais que propor programas institucionais, a referência fundamental é o desenvolvimento da autonomia da escola. Não se trata de abrir mão de diretrizes de um projeto de educação, mas de uma política pública que tenha como um dos pilares o desenvolvimento institucional da escola, que “não esteja subordinado, mas conjugado à produção de inovações, e que tenha como elemento fundamental o desenvolvimento dos profissionais que nela trabalham, a constituição da capacidade de produzir e lidar com o novo”.

**Resumido por:** PMM

**Data:** 1/8/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 9/8/04

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CARVALHO, Merise Santos de; CAMARA, Michelle Januario. A diversidade cultural nas propostas "Escola Plural" e "Multieducação". In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., 2002, Goiânia.

### **Descritores**

Escola Plural/Multieducação/multicultural/currículos

### **Descrição**

Apresenta resultados parciais de pesquisa, realizada pelo Núcleo de Estudos de Currículo/UFRJ, sobre a abordagem do multiculturalismo nas políticas educacionais "Escola Plural" e "Multieducação", respectivamente implementadas nos municípios de Belo Horizonte e Rio de Janeiro. Busca identificar como o pensamento pedagógico brasileiro tem incorporado a diversidade cultural nas discussões curriculares e quais os efeitos dessa apropriação.

### **Metodologia**

Analisa textos oficiais da Escola Plural e da Multieducação, além de entrevistas realizadas com os implementadores daquelas políticas educacionais. A escolha das duas propostas deve-se à ênfase com que abarcam a questão da diversidade cultural.

### **Conteúdo**

Mostra que na Escola Plural a preocupação com o tratamento das diferenças é o foco central, porém observa que as dificuldades dessa tarefa são pouco consideradas. Na Multieducação a diversidade é considerada um desafio, no entanto, o professor não encontra subsídios para lidar com a pluralidade com a qual se depara.

Cita as concepções amplas de educação nas quais as propostas se baseiam e as diferencia quanto aos objetivos norteadores: a Escola Plural dá ênfase às temporalidades humanas e ao ideário popular e dos movimentos sociais, enquanto a Multieducação enfoca o construtivismo numa perspectiva mais acadêmica.

Aponta semelhanças nas duas propostas quanto às metodologias adotadas, sobretudo no que se refere à reorganização do tempo escolar, ressignificação de conteúdo, contextualização dos métodos e avaliação diagnóstica e formativa. Demonstra como essas metodologias podem ocasionar efeitos contrários a seus objetivos, reforçando e naturalizando as diferenças.

Argumenta que, apesar dos avanços promovidos, ao se autointitularem escolas voltadas para as camadas populares, essas propostas geram discursos que podem acabar por regular as diversidades. Alerta ainda sobre alguns métodos de ensino que, ao buscarem maior "participação" e "prazer" dos alunos, têm descurado de seu papel no desenvolvimento cognitivo do estudante. A substância pedagógica dessas atividades tem pressuposto um despreparo do aluno, deixando de proporcionar desafios que desenvolvam suas capacidades mentais para lidar com o pensamento mais abstrato. Adverte que a eliminação da reprovação pode ocasionar a indiferença à não aprendizagem, normalizando-a no espaço de determinada parcela social.

### **Conclusão**

Propõe que os sistemas de raciocínio pedagógico que fundamentam essas políticas sejam problematizados no intuito de se evitar fatores de exclusão que vêm sendo desenvolvidos, involuntariamente, junto com os de inclusão.

**Resumido por:** ACC

**Data:** 23/6/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

NÉBIAS, Cleide Marly. *O ciclo básico e a democratização do ensino: do discurso proclamado às representações*. Tese (doutorado) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 1990.

### **Descritores**

ciclo básico/democratização da educação/políticas educacionais

### **Descrição**

A pesquisa analisa a política de implantação do ciclo básico na rede de ensino do Estado de São Paulo, no período de 1984 a 1986.

### **Metodologia**

Análise de discurso que se valeu das seguintes fontes: documentos oficiais produzidos no período de implantação do ciclo básico (decretos, resoluções, pareceres, normas, estatísticas, artigos, planos, relatórios e propostas pedagógicas) e entrevistas com dez profissionais que atuaram no processo de implantação (1983-1986). Procurou-se identificar no material as representações em torno do conceito de democratização do ensino.

### **Conteúdo**

A autora retoma o conceito de democratização do ensino em sua unidade dialética da quantidade e qualidade e nas implicações que decorrem dessa unidade, traçando uma linha histórica com vistas ao entendimento do conceito. Identifica o ciclo básico como uma política que expressa a preocupação com a democratização do ensino.

A partir do resgate histórico da situação da educação no Estado de São Paulo e das ações desenvolvidas no sentido de buscar a democratização do ensino, contextualiza o momento político em que se insere o ciclo básico, entendido como medida que visa promover a melhoria da qualidade do ensino e o enfrentamento do fracasso escolar.

Analisa o ciclo básico partindo de cinco subcategorias: descentralização e autonomia, participação, aluno, professor, verbas e recursos. Quanto à descentralização e autonomia analisa os princípios gerais da política do governo Montoro, tendo como temas principais a estrutura da Secretaria da Educação, a merenda escolar e o conselho de escola. A participação é entendida como atuação dos professores em fóruns de educação, na implantação do ciclo básico e na elaboração do novo estatuto do magistério. Em relação ao aluno são analisados dados relativos à matrícula inicial, final, reprovação, evasão e aprovação e, no tocante à qualidade do ensino, são focalizados a desseriação, o processo de alfabetização, a avaliação e seus registros, além dos remanejamentos e do trabalho de recuperação. Quanto ao professor, a autora discute as condições profissionais, de salário e de carreira, o novo estatuto do magistério e as medidas que visaram seu aperfeiçoamento: as horas de trabalho pedagógico, as reuniões, o projeto Ipê, os cursos de formação e a introdução da figura do monitor do ciclo básico. As verbas e recursos são analisados considerando o valor e o destino dos investimentos realizados.

### **Conclusão**

A proposta de política educacional que implantou o ciclo básico, dado o contexto em que se deu, foi arrojada em alguns aspectos, viável em outros e ingênua na maioria. Foi uma medida arrojada no sentido de inovar com a desseriação numa estrutura escolar tradicionalmente seriada. Foi democrática porque extensiva a todo o Estado, aumentando a permanência do aluno por pelo menos mais um ano na escola.

Entretanto, a medida foi ingênua porque propôs como ponto de partida a reorganização do ensino de 1º grau, o que não ocorreu. Os problemas enfrentados pelo ciclo básico e as mudanças dos dirigentes não possibilitaram a continuidade política da medida. Também em termos qualitativos a proposta foi ingênua, pois não promoveu mudanças na forma de trabalho do professor. Apesar de todos os problemas enfrentados pelo ciclo básico, ressalta que, mesmo assim, representou um avanço em relação ao ensino básico no Estado de São Paulo, desencadeando mudanças importantes na busca da democratização do ensino.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 4/10/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 8/10/04





NEGRI, Itelma Miriam Alves de Medeiros. *Ciclo básico de alfabetização: os limites de um projeto político*. Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, 1994.

### **Descritores**

ciclos/alfabetização/políticas educacionais/Paraná

### **Descrição**

Analisa o processo de implementação do ciclo básico de alfabetização na rede estadual de educação do Paraná, iniciada em 1988. Delineia o contexto político-econômico na qual a proposta se insere e avalia as condições materiais oferecidas para sua efetivação. Identifica os fatores que levaram ao insucesso da proposta.

### **Metodologia**

Realiza pesquisa documental analisando as comunicações oficiais referentes ao projeto. Entrevista seus implementadores levantando os desdobramentos da proposta na esfera local.

### **Conteúdo**

Oferece uma visão do cenário político-econômico paranaense no período de implementação do projeto. Traça um paralelo entre os programas econômicos nacionais e o comportamento da economia agroindustrial do Paraná num quadro de ascensão do neoliberalismo. Contextualiza o setor educacional nesse cenário, apontando a preocupação com a diminuição do déficit público como um dos objetivos do combate à repetência.

Distingue três momentos no processo de implementação da proposta: 1) primeiras articulações; 2) medidas administrativas e 3) repercussões na esfera local.

Define como “primeiras articulações” a elaboração dos fundamentos pedagógicos do projeto e a negociação das formas para seu financiamento. Relata resultados de encontros pedagógicos e diagnósticos educacionais que serviram de justificativa para o projeto.

Pontua, em seguida, as principais medidas administrativas planejadas: implantação do ciclo de alfabetização abrangendo o 1º e o 2º anos do ensino de primeiro grau; contratação de um professor corregente para turmas com mais de 30 alunos; criação do “contraturno” ampliando em duas horas o período de aula; garantia de que o projeto só se implantaria em escolas que tivessem condições materiais para tal.

Classifica como terceiro momento da implementação o período em que a escola e os professores passam a ser inseridos no projeto. Apresenta os critérios adotados para a realização dos cursos de capacitação e as formas de readequação da jornada de trabalho.

Relata que com a troca de Secretário inicia-se uma segunda fase da proposta, em que as medidas administrativas não foram cumpridas e a implantação foi generalizada a toda a rede, independentemente das condições que as escolas apresentassem.

Considera como principais causas do fracasso do projeto: 1) o não cumprimento por parte do governo das medidas administrativas previstas; 2) a negação das mínimas condições materiais; 3) o não envolvimento dos professores nas etapas iniciais do projeto; 4) a falta de acompanhamento administrativo por parte da Secretaria.

### **Conclusão**

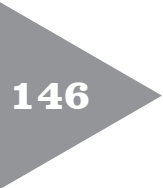
Apesar de os objetivos iniciais do projeto não terem sido alcançados, com a implantação generalizada dos ciclos houve uma desobstrução do fluxo escolar do 1º para o 2º ano, diminuindo os gastos públicos no setor, nos moldes das necessidades neoliberais do período. Nesse sentido, afirma a autora, os fatores relativos ao fracasso da proposta de ciclos não estariam circunscritos à realidade local do Paraná, mas atenderiam à necessidade da própria estrutura econômica do atual momento histórico.

**Resumido por:** ACC

**Data:** 22/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04



NEUBAUER, Rose. Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? *Acesso*, São Paulo, n. 14, p. 11-18, dez. 2000.

**Descritores**

progressão continuada/democratização da educação/repetência/São Paulo (Estado)

**Descrição**

Ensaio que analisa diferentes concepções de escola, desde o modelo de relação pedagógica autoritária e excludente, inspirado no século 19, até as novas propostas de organização do ensino que visam a construção de uma escola democrática, como a progressão continuada, implantada na rede estadual de São Paulo em 1998.

**Conteúdo**

Na primeira parte do texto, a autora analisa o modelo de relação pedagógica autoritária e excludente que passou a ser questionado no início do século 20, diante de diferentes contribuições científicas que revelaram que o medo e a passividade não contribuem com o processo de aprendizagem, sendo este progressivo e cumulativo. Destaca também estudos realizados no Brasil na década de 80, que mostram os efeitos perversos e pouco produtores da reprovação, assim como algumas tentativas que visavam reverter o quadro de fracasso escolar, como a organização do ensino em níveis e o ciclo básico, implantados no Estado de São Paulo, respectivamente, em 1968 e 1984.

Na segunda parte do texto, a autora analisa a progressão continuada na forma de ciclos, proposta pela atual LDB, e sua implantação, em 1998, na rede estadual de São Paulo. Examina também outras medidas desencadeadas pela Secretaria do Estado da Educação a partir de 1996, visando garantir condições básicas para a melhoria do ensino.

**Resumido por:** AS                      **Data:** 21/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS            **Data:** 4/8/04

NEUBAUER, Rose; DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia. Avaliação do processo de inovações no ciclo básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem na região metropolitana de São Paulo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 13, p. 35-64, jan./jun. 1996.

### Descritores

ciclo básico/avaliação/jornada única/São Paulo (Estado)

### Descrição

O texto apresenta resultados de pesquisa de avaliação de três políticas educacionais implantadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: o *ciclo básico* em 1993, a *jornada única* de seis horas para alunos e professores do ciclo básico, a partir de 1998; e a *escola-padrão*, em 1991. Considerando que apenas o ciclo básico foi implantado na totalidade das escolas, condições diferentes de ensino foram oferecidas, à população, por meio das outras iniciativas, sendo o objetivo da pesquisa contrastar o impacto diferencial dessas políticas sobre o rendimento escolar.

### Metodologia

Avaliação de impacto a partir de dois projetos complementares: um de natureza quantitativa, que consistiu no acompanhamento, durante três anos, da vida escolar de 3.600 crianças de 60 escolas da rede metropolitana de São Paulo; outro, de natureza qualitativa, que envolveu 140 alunos de 6 das 60 escolas estudadas.

### Conteúdo

O texto apresenta o delineamento da pesquisa realizada de setembro de 1992 a abril de 1995, descrevendo a definição da amostra, os indicadores utilizados na elaboração dos instrumentos para avaliação, os procedimentos estatísticos para estudo dos dados coletados e o exame dos aspectos investigados.

A análise dos resultados foi realizada em duas etapas. A primeira teve por objetivo comparar o rendimento dos alunos dos quatro estratos: 1) escolas que se tornaram padrão em 1992; 2) escolas que se tornaram padrão em 1993; 3) escolas com jornada única; 4) escolas apenas com ciclo básico. A segunda etapa focalizou a interferência das características dos alunos, professores, diretores e coordenadores pedagógicos no rendimento escolar.

### Conclusão

As médias obtidas nas provas realizadas pelos alunos de escolas padrão (estratos 1 e 2) foram muito próximas e significativamente mais altas em relação às dos demais estratos. Por sua vez, as escolas do estrato 3 tiveram resultados mais altos do que as escolas sem jornada única (estrato 4). Nos diferentes domínios cognitivos avaliados, variáveis como renda e ambiente cultural não se mostraram estatisticamente significantes como interferentes no processo de aprendizagem dos alunos. Entretanto,

as diferenças de resultados obtidos entre escolas de um mesmo estrato mostraram como é forte o peso das condições internas das unidades escolares no rendimento escolar.

**Resumido por:** AS

**Data:** 17/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para construção de uma nova escola. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 18, p. 7-12, jul./dez. 1998.

**Descritores**

avaliação da aprendizagem/progressão continuada/políticas educacionais/São Paulo (Estado)

**Descrição**

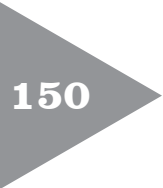
O ensaio analisa a instituição da progressão continuada – prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e normatizada pela Deliberação nº 9/97, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo – no contexto de medidas de não exclusão dos alunos pelo sistema escolar. Associa a medida à garantia de vagas e à efetivação de uma aprendizagem bem-sucedida.

**Conteúdo**

A autora discute o caráter inovador da progressão continuada e a necessidade de se substituir a concepção de avaliação punitiva e excludente, que tradicionalmente tem norteado as práticas escolares, por uma concepção de avaliação comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Considera que a progressão continuada conduz os professores a analisarem suas concepções sobre o papel e as finalidades do ensino fundamental, assim como o processo de aprendizagem de seus alunos. Dá ênfase ao fato de que essa medida não se alia a um possível rebaixamento do ensino, nem significa promoção automática; ao contrário, assevera que através de um projeto pedagógico consistente e desenvolvido em equipe, a escola deve buscar diversas formas de promover aprendizagens essenciais aos alunos.

**Resumido por:** A. S.                      **Data:** 15/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS              **Data:** 4/8/04



PARO, Vitor Henrique. Por que os professores reprovam: resultados preliminares de uma pesquisa. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 28, p. 273-282, jul./set. 2000.

#### **Descritores**

avaliação da aprendizagem/ciclos/professores/São Paulo (município)

#### **Descrição**

O artigo apresenta resultados preliminares de pesquisa que visa estudar a resistência dos professores à aprovação dos alunos no ensino fundamental.

#### **Metodologia**

Pesquisa de cunho etnográfico, realizada em escola de ensino fundamental da rede do município de São Paulo. Os procedimentos utilizados foram: observações, entrevistas com profissionais da escola, alunos e pais, bem como a análise de documentos.

#### **Conteúdo**

O autor ressalta a importância da direção e da coordenação da escola na implementação de mudanças educacionais, destacando o compromisso da equipe diretiva como elemento facilitador desse processo.

Utiliza o conceito de produtividade escolar como resultado da apropriação do saber pelo educando, de tal forma que concorra para sua constituição como cidadão e sujeito histórico. Assim sendo, considera a reprovação como uma medida que não possibilita a apropriação do saber por parte do educando, impedindo-o de exercer sua cidadania.

Identifica entre os educadores, de modo geral, a falta de consciência de que o fracasso escolar não se deve a este ou àquele agente isolado, mas a um conjunto de determinações tanto internas quanto externas à escola e dependentes de políticas sociais mais amplas.

#### **Conclusão**

A eliminação ou, pelo menos, a mitigação das reprovações, tem logrado alguns efeitos positivos, como a maior permanência dos alunos na escola e uma nova mentalidade que estaria se desenvolvendo entre os educadores a respeito do real papel educativo do ensino fundamental. Alguns deles começam a considerar outras causas responsáveis pelo fracasso escolar: a escassez de recursos; a falta de apoio ao estudante e o não fornecimento de condições objetivas para que ele possa frequentar, com qualidade, a escola; as classes com número de alunos acima do razoável; os baixos salários dos professores; o descaso geral do Estado para com o ensino.

Entretanto, o autor identificou uma dicotomia entre o discurso e a prática dos professores, pois, no discurso, defendem uma avaliação formativa da aprendizagem,

mas, na prática, constata pequena ou nenhuma diferença entre seus critérios avaliativos e os de uma avaliação tradicional e punitiva.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 8/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 4/8/04



PARO, Vitor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

### **Descritores**

ciclos/professores/repetência/avaliação da aprendizagem

### **Descrição**

O livro analisa a resistência de professores às medidas que visam dar continuidade dos estudos dos alunos do ensino fundamental, por meio da redução ou eliminação das reprovações em séries determinadas. A partir de estudo realizado em uma escola pública do município de São Paulo, o autor busca identificar os condicionantes da resistência à aprovação e problematiza questões que surgem em torno da eliminação parcial ou total da reprovação, discutindo o significado da avaliação escolar, da organização em ciclos, da progressão continuada e da promoção automática.

### **Metodologia**

O estudo privilegiou técnicas qualitativas de análise, optando por pesquisa de campo de caráter etnográfico. O trabalho empírico foi realizado por meio de entrevistas e de observações, com permanência extensiva em uma escola, por aproximadamente um ano e meio. As entrevistas foram feitas com um roteiro semiestruturado, assumindo a pesquisa características da pesquisa-ação ou pesquisa participante. Foram entrevistados sujeitos pertencentes à escola e à comunidade, perfazendo um total de cinco membros da equipe diretiva, dezessete professores, seis funcionários, cinco alunos e três mães de alunos.

### **Conteúdo**

O primeiro capítulo apresenta um panorama geral da escola, sua organização, funcionamento e as iniciativas da equipe diretiva com vistas a oferecer uma educação de melhor qualidade. O segundo capítulo traz uma breve apresentação teórica da questão da progressão continuada, com destaque à avaliação escolar no ensino fundamental. Nele o autor aponta a necessidade de se avançar na concepção de avaliação escolar, passando da simples verificação da aquisição de conhecimentos pelos educandos para uma avaliação que vise favorecer o processo de correção de rumos e provimento de medidas necessárias para a garantia da boa qualidade do aprendizado. Além da necessidade de mudança da avaliação, discute a importância da reorganização do ensino, destacando a necessidade de superar o sistema tradicional e autoritário vigente em muitas escolas. Segundo o autor, a promoção automática está implícita tanto na organização do ensino em ciclos, como na adoção da progressão continuada. Entende a promoção automática como característica inerente ao ensino de qualidade, não apenas por sua condição de consequência lógica da efetividade do ensino, mas também porque só ela é compatível com um ensino público fundamental entendido como direito de todos. Entretanto, alerta que, em alguns casos, essas medidas são utilizadas com objetivos demagógicos, procurando apenas maquiar dados estatísticos. No terceiro capítulo, discute os condicionantes da ação reprovadora e as dimensões

que esta assume na prática escolar e, no quarto e último capítulo, apresenta algumas conclusões sugeridas pelo estudo.

### **Conclusão**

Para a compreensão da gênese e constituição da resistência à aprovação foram levantados quatro feixes de determinantes: socioculturais, psicobiográficos, institucionais e didático-pedagógicos. Com respeito aos condicionantes socioculturais o autor destacou a socialização primária na introjeção de concepções e no desenvolvimento de posturas como a negação da subjetividade do outro, a competitividade exacerbada, o horror preconceituoso ao fracasso e o desenvolvimento do autoconceito negativo, valores esses que se conjugam para predispor o indivíduo à aceitação pacífica da reprovação discente como componente da prática educativa escolar. Os condicionantes psicobiográficos seriam as marcas impressas na personalidade dos educadores adultos pelas relações autoritárias por que passaram quando de sua vida escolar, entre elas o próprio sistema avaliativo, bem como os seus efeitos no modo como hoje eles veem e lidam com a avaliação educativa. Os condicionantes institucionais apontados foram a falta de condições materiais favoráveis à realização do bom ensino, a predominância da reprovação e do credencialismo como estruturantes da educação escolar e a ausência de medidas com o fim de minimizar a resistência à aprovação no sistema de ensino. Os condicionantes didático-pedagógicos se relacionam ao fato de que muitos professores acreditam na reprovação como estratégia de ensino, considerando a ameaça da reprovação uma forma de motivação extrínseca para a efetivação do aprendizado.

**Resumido por:** PHA                      **Data:** 22/1/04

**Revisado por:** ESB e SZS              **Data:** 4/8/04

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Qualidade de ensino e progressão continuada. In: KRASILCHIK, Miriam (Org.). *USP fala sobre educação*. São Paulo: Feusp, 2000. p. 23-33.

### **Descritores**

qualidade do ensino/progressão continuada/currículos/ciclos

### **Descrição**

O ensaio analisa a ideia de progressão continuada resgatando o debate da promoção automática na década de 50, através dos artigos de Almeida Junior (1956) e Dante Moreira Leite (1959). A autora discute três fatores de resistência apontados por Dante Moreira Leite e acrescenta mais um: a centralidade do currículo no processo de escolarização.

### **Conteúdo**

Com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, propostas foram elaboradas na década de 90, entre elas, a progressão continuada. Esta contém a ideia de que, em oito anos de escolarização ininterrupta, os objetivos do ensino fundamental devam ser alcançados, acolhendo todas as crianças e proporcionando-lhes o acesso, a permanência e o direito de aprender.

Para elucidar esta concepção, a autora resgata os textos de Almeida Junior e Dante Moreira Leite e aponta algumas experiências em redes estaduais e municipais que têm implantado a progressão continuada por meio da organização do ensino em ciclos (a divisão do ensino fundamental em períodos maiores do que a série anual). Apesar dessas experiências e da progressão continuada serem defendidas no plano teórico a partir de diferentes enfoques, observa que há forte resistência entre parcela de professores, alunos e pais.

Considera que os três fatores de resistência apontados por Dante Moreira Leite, nos anos 50, persistem nos dias atuais: a aceitação da escola como seletiva, a aspiração e crença na classe homogênea e a crença no prêmio e no castigo como formas de provocar a aprendizagem dos alunos. A esses fatores, a autora acrescenta mais um: a centralidade do currículo. Quando o eixo da escolarização é o currículo, o aluno que não o acompanha é retirado do processo – é reprovado. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação muda o eixo para o aluno e sua aprendizagem, o que demanda uma alteração profunda da prática de ensino, pois, nesse caso, quando alguns alunos não acompanham o ritmo, os professores devem modificar sua programação e a escola reorganizar suas ações.

A autora enfatiza que a principal tarefa a ser desenvolvida pelas lideranças educacionais, neste momento, é a capacitação dos professores, discutindo de forma profunda essas concepções, suas consequências e possíveis soluções.

**Resumido por:** AS                      **Data:** 30/5/04

**Revisado por:** ESB e SZS            **Data:** 4/8/04

PINTO, Telma Cristina Guerreiro. *Projeto Centro de Ensino Básico*: um estudo sobre a adoção da proposta do ciclo básico de alfabetização no Estado do Pará, no período de 1987-1990. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 1999.

### **Descritores**

ciclo básico/alfabetização/inação pedagógica/Pará

### **Descrição**

Pesquisa que tem como finalidade analisar projeto que visava reorganizar o ensino fundamental da escola pública estadual do Pará mediante a criação do ciclo básico de alfabetização no governo Hélio Gueiros (1987-1990).

### **Metodologia**

Os procedimentos utilizados foram: levantamento e análise da documentação relativa ao Projeto Centro de Ensino Básico (CEBs) que criou o ciclo básico de alfabetização, entrevistas com as responsáveis pela condução da nova política educacional e exame da legislação e bibliografia que referenciaram a recomposição da conjuntura no período de implantação do projeto

### **Conteúdo**

A autora faz considerações sobre a eficiência escolar, apontando os dados estatísticos da educação brasileira na década de 90, que abordam os altos índices de reprovação, de analfabetismo e a lenta progressão do acesso à escolarização obrigatória. Discute a proposição dos direitos fundamentais do homem, em especial o direito à escolarização básica, mediante incursão na análise histórica da legislação brasileira.

Tomando como referência o trabalho de Arelaro (1988), destaca várias experiências educacionais de municípios e Estados, no período de vigência do regime militar, que tentaram resolver o problema da reprovação no ensino fundamental introduzindo medidas de não repetência com vistas a assegurar a continuidade do processo de aprendizagem. Em seguida reporta-se às experiências do período “da transição democrática” e da “Nova República”, na década de 1980, mencionando a implantação do ciclo básico em São Paulo, em Minas Gerais e no Paraná, bem como a experiência do Rio de Janeiro. Refere-se depois às alterações na legislação do ensino fundamental na década de 1990.

Apresenta um breve cenário da educação paraense, de 1987-1990, para contextualizar a emergência da proposta de reorganização do ensino de 1º grau, com a criação do ciclo básico em moldes semelhantes aos da Região Sudeste. Nesse cenário está presente a ideia de que a escola tem um papel fundamental na formação do cidadão e que a educação está intimamente ligada ao progresso social e à melhoria das condições de vida.

As condições propostas para o desenvolvimento dos ciclos nos referidos centros foram a reciclagem docente, a alocação preferencial de professores mais experientes nas turmas de alfabetização, a existência de um coordenador pedagógico e de um orientador

educacional e a responsabilidade da direção quanto a mudanças na organização da escola e provimento de condições para a recuperação de alunos. No início do projeto foram feitas melhorias no mobiliário e instalações das escolas que implantaram os CEBs e houve incremento na merenda e material didático para esses centros.

Quando da implantação da proposta dos CEBs as escolas podiam optar por manter, além dos ciclos, classes de primeiro ano com regime seriado. Isso gerou entraves de natureza organizativa para as escolas e dois pesos e duas medidas para o tratamento dos alunos. A exigência de salas de aula exclusivas para o ciclo básico acarretou também falta de vagas para alunos de outros níveis porque não foi acompanhada da oferta de novas salas de aula.

A meta proposta para os CEBs em 1989 era a de abranger 80 escolas, incluindo capital e interior, e 36mil alunos. Em 1992 o projeto tinha sido estendido para 106 municípios, 338 escolas e 99.025 alunos.

A primeira avaliação crítica do projeto só ocorreu no início de 1994, em 57 escolas da capital. Na ocasião 43,85% delas optaram por abandonar o projeto por falta de condições de acompanhamento.

### **Conclusão**

A autora registra a ausência de avaliação do projeto quanto aos índices de evasão, repetência, processo de implementação e mudanças na prática docente. Com a mudança de gestão, houve um esvaziamento do projeto, sendo que a falta de sustentação mais permanente comprometeu a sua continuidade.

**Resumido por:** PMM                      **Data:** 5/8/2004

**Revisado por:** ESB e SZS              **Data:** 9/8/2004

SAMPAIO, Maria Ângela Magossi. *Ciclo básico: inovação pedagógica ou não?*  
Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 1994.

### **Descritores**

ciclo básico/políticas educacionais/reforma do ensino/inovação pedagógica

### **Descrição**

O estudo analisa a implantação do ciclo básico de alfabetização na rede estadual de ensino de São Paulo, procurando identificar se a medida se constitui em melhoria da qualidade da educação escolar.

### **Metodologia**

Análise da legislação pertinente ao ciclo básico e de quatro reformas educacionais – Benjamin Constant, Francisco Campos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61) e Lei nº 5.692/71 – com a finalidade de identificar os efeitos que elas provocaram no processo educacional brasileiro no que diz respeito às séries iniciais de escolarização.

### **Conteúdo**

A reforma Benjamin Constant (1890) deteve-se mais na reformulação do ensino secundário, procurando atender às necessidades da época. A reforma Francisco Campos, que ocorreu após a Revolução de 1930 no governo de Getúlio Vargas, concretizou-se através de uma série de decretos e, em relação às outras, pode-se dizer que inovou o sistema de ensino superior e secundário. Foram várias as transformações implementadas por essa reforma e elas contribuíram para uma nova realidade sociopolítica, apesar de suas limitações. Estas podem ser constatadas principalmente em relação ao ensino primário, ao curso normal e aos vários ramos do ensino profissional, com exceção do ensino voltado para o comércio.

A criação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, foi proposta em 1948 para reformular a educação, que continuava sendo regida pela legislação herdada do Estado Novo. Essa lei demorou treze anos para ser aprovada, atraso esse que fez com que ela perdesse a atualidade, mas mesmo assim contribuiu para o desenvolvimento educacional do país.

A Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/71) imprimiu mudanças na LDB, entre outras: a extensão do ensino primário obrigatório de quatro para oito anos e, conseqüentemente, a redução do ensino médio de sete para três ou quatro anos; a profissionalização do ensino médio, garantindo ao mesmo tempo continuidade e terminalidade; a reestruturação do funcionamento do ensino no modelo da escola integrada, com a definição de um núcleo comum de disciplinas obrigatórias e um elenco de disciplinas optativas para escolha do aluno.

A primeira metade da década de 1980 foi marcada por um intenso processo de democratização do país com o fim da ditadura. Nesse período, com o objetivo de reformular a educação, algumas Secretarias de Educação eliminaram a retenção entre a 1ª e a 2ª série do 1º grau, instituindo o chamado ciclo básico de alfabetização. No

Estado de São Paulo, isso se deu através do Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983.

Essa reorganização, mais que uma medida administrativa e política, deveria ser uma diretriz pedagógica assumida por todos os agentes da educação, no sentido de estabelecer um tratamento adequado às necessidades de aprendizagem da clientela e diminuir a distância existente entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, garantindo a todos o direito à escolarização.

### **Conclusão**

Desde a Primeira República o ensino primário foi objeto de preocupação mais política do que pedagógica para nossos governantes, pois era através da educação que os políticos atingiam seu público alvo.

Na década de 1980, os fatores políticos e econômicos contribuíram para que a proposta do ciclo básico fosse implantada nas escolas de 1º grau de toda a rede pública estadual paulista.

Nas reformas anteriores, muito poucas inovações podem ser notadas em termos pedagógicos. No caso da implantação do ciclo básico, embora houvesse uma intenção inovadora e o discurso oficial fosse montado em torno dela, na verdade ele não passou de mais um esforço de acomodação de interesses políticos e até corporativistas, que pouco contribuíram para a maior positividade do processo educacional.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 30/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 7/08/04

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; QUADRADO, Alice Davanço; PIMENTEL, Zita Porto. *Interdisciplinaridade no Município de São Paulo*. Brasília: Inep, 1994. (Inovações Educacionais, 3).

### **Descritores**

interdisciplinaridade/ensino fundamental/ciclos/São Paulo (município)

### **Descrição**

Estudo que se refere ao Projeto da Interdisciplinaridade na rede municipal de ensino fundamental de São Paulo, implementado durante a gestão 1989-1992, o qual subsidiou a adoção dos ciclos em 1992.

### **Metodologia**

Estudo de caso, realizado durante dois meses no início do ano letivo de 1993, que se valeu de documentos, entrevistas com pessoas ligadas ao projeto, selecionadas por dirigentes da administração 1989-1992 e de sua sucedânea, e observação em duas escolas, com aplicação de questionários a professores, alunos e pais.

### **Conteúdo**

O trabalho contextualiza o município de São Paulo para apreender sua complexidade e o cenário no qual se articulou a política educacional da administração. Refere-se ao diagnóstico inicial do processo educacional, marcado por um índice de reprovação de 22%, conteúdos fragmentados e desarticulados, autoritarismo e pequena participação da comunidade, currículo escolar, em que não eram incorporadas as experiências sociais e culturais dos educandos e suas comunidades, e projetos pedagógicos em escolas isoladas.

Com vistas à construção de uma escola pública popular e democrática, a partir dos princípios de autonomia, participação e descentralização, foram definidas quatro prioridades: democratização da gestão, democratização do acesso, nova qualidade de ensino e educação de jovens e adultos. Como coroamento, um novo regimento comum das escolas foi aprovado em 1991. Este, além de visar a um processo democrático de gestão, organizou o ensino em ciclos para assegurar ao educando a continuidade no processo ensino-aprendizagem, respeitando seu ritmo e suas experiências, e propondo adequação de conteúdos e métodos aos seus estágios de desenvolvimento.

Na busca de uma nova qualidade de ensino, o Projeto da Interdisciplinaridade integrou o Movimento de Reorientação Curricular, concebido o currículo como toda a ação educativa da escola, que deveria ser tomada como uma prática social humanística, científica, crítica e libertadora, na perspectiva da transformação social. A interdisciplinaridade, ao favorecer e estimular os projetos próprios de cada escola, surge como um dos caminhos para reverter o isolamento das disciplinas do quadro curricular e para instalar o trabalho coletivo em torno da problematização e do estudo da realidade, do que resultariam os temas geradores. Também ensejou mudanças na formação docente através de grupos de estudo permanentes, assim como na criação de uma jornada de trabalho que contemplava horário de trabalho coletivo remunerado.



**Conclusão**

Constatou-se que o temor pelo esvaziamento dos conteúdos tradicionalmente estabelecidos na seriação não foi confirmado por aqueles que se envolveram no projeto; ao contrário, ampliou-se o leque de possibilidades dos chamados conteúdos mínimos em cada área, embora tais conteúdos constituíssem o que realmente orientava as ações docentes.

A interdisciplinaridade permitiu evidenciar a inadequação do sistema de avaliação com notas bimestrais. Exigindo do professor uma visão mais processual da participação e dos avanços de aprendizagem dos alunos, serviu como justificativa para a nova sistemática de conceitos semestrais para efeito de diagnóstico e ações decorrentes, a partir da consideração do educando como sujeito.

Em grande medida fruto da reflexão e do questionamento sobre a avaliação e assentada nos princípios de continuidade e articulação para evitar o fracasso escolar, a organização do ensino em ciclos, embora exigisse a elaboração e construção de novas formas de trabalho e planejamento, ainda não havia consolidado totalmente novas práticas avaliativas nas escolas.

Como aspecto crítico, apontou-se que o trabalho coletivo não foi devidamente equacionado na organização interna das escolas e não garantiu maior integração do conjunto dos docentes.

**Resumido por:** OMA

**Data:** 30/10/03

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 5/8/04

SILVA, Ceris S. Ribas. Os ciclos e avaliação escolar. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, n. 40, p. 67-76, jul./ago. 2001.

**Descritores**

ciclos/avaliação/reforma do ensino/ensino fundamental

**Descrição**

O artigo analisa o significado da avaliação escolar no ensino organizado em ciclos.

**Conteúdo**

A concepção de ciclos coloca a aprendizagem no centro do projeto pedagógico da escola, o que exige uma reestruturação da prática educativa e, conseqüentemente, a necessidade de uma prática avaliativa voltada para uma abordagem formativa.

A concepção de avaliação formativa é um dos eixos centrais no trabalho pedagógico nos ciclos, exigindo dos professores um bom conhecimento das teorias de aprendizagem e a elaboração de propostas didáticas que abordem os conteúdos curriculares de forma apropriada e diversificada.

Os relatos de professores que atuam em escolas organizadas em ciclos evidenciam a diminuição e, até mesmo, a eliminação do caráter punitivo dado ao desempenho dos alunos; os procedimentos de registros passam a ser mais descritivos e centrados nos aspectos qualitativos da aprendizagem. Por outro lado, muitos professores chegam a argumentar que, com os ciclos, os alunos acreditam não ser mais necessário estudar, pois não existe mais nas escolas um sistema de avaliação. Essa afirmação permite pensar que a introdução dos ciclos exige a construção de um novo sentido para a aprendizagem.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 14/6/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 7/8/04

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; MELLO, Flávia Carvalho Malta de. Políticas para enfrentamento do fracasso escolar: uma análise da proposta Escola Plural de Belo Horizonte. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu-MG. *Anais*. Caxambu-MG: Anped, 2001.

**Descritores**

ciclos/Escola Plural/fracasso escolar/Belo Horizonte

**Descrição**

Pesquisa que investigou o fracasso escolar na Escola Plural, no município de Belo Horizonte, Minas Gerais, com base em concepções dos professores.

**Metodologia**

Realização de entrevistas com doze professores de quatro escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

**Conteúdo**

Retoma as principais abordagens sobre o fracasso escolar, presentes na produção de conhecimento sobre o tema no Brasil, citando a teoria da carência cultural entre as décadas de 60 e 70 e a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron a partir dos anos 80. Aborda a proposta da Escola Plural como uma política inovadora de enfrentamento do fracasso escolar e a insere no movimento de produção teórica do campo educacional.

Na representação dos professores da rede municipal, entrevistados sobre o fracasso escolar, continua presente a teoria da carência cultural tendo como perspectiva a medicalização e a biopsicologização do processo de ensino-aprendizagem. Alguns professores idealizam o aluno da escola privada como modelo de aluno.

**Conclusão**

Conclui que as práticas inovadoras propostas pela Escola Plural não estão suficientemente consolidadas. Analisa que uma política de tal complexidade exigiria um tempo maior de discussão com os professores. Ressalta a pertinência de se continuar debatendo os mecanismos de exclusão escolar no âmbito da rede municipal.

**Resumido por:** PMM

**Data:** 14/7/2004

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 7/8/04

SILVA, Rita de Cássia. *Progressão continuada e reprovação: camuflagem ou compromisso? Investigando saberes de professoras primárias e secundárias da Escola Pública*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2000.

#### **Descritores**

progressão continuada/repetência/professoras/São Paulo (Estado)

#### **Descrição**

O estudo investigou os saberes e crenças de professoras da escola pública paulista a respeito da reprovação escolar no contexto da implantação da progressão continuada. A pesquisa procurou identificar como esses saberes são construídos e se haveriam diferenças de concepções sobre a política implantada entre professoras primárias e secundárias.

#### **Metodologia**

Foram realizadas entrevistas com 10 professoras de duas escolas públicas do ensino fundamental, sendo cinco do 1º ao 4º anos e cinco do 5º ao 8º anos, todas com pelo menos 10 anos de experiência. Os depoimentos foram organizados em temas – papel do professor e da escola; reprovação e progressão continuada – e sua análise considerou a formação do professor e os anos em que lecionam.

#### **Conteúdo**

O fracasso escolar tem sido objeto de inúmeras pesquisas e, principalmente, a partir da década de 80, o trabalho docente tem sido considerado como uma das causas desse fracasso. Até então, procurava-se explicar o fracasso escolar por fatores fundamentalmente externos à escola ou imputava-se a culpa ao aluno e/ou à sua família. Por outro lado, ao propor outro olhar para a prática pedagógica e considerá-la como um dos fatores que causam o fracasso, o professor passou a ser visto como algoz, como culpado, como o grande responsável por essa situação.

Entretanto, deve-se considerar o professor, assim como o aluno, como vítima das condições de vida e de trabalho. No texto afirma-se não se pretender fazer a defesa dos professores ou negar que possam ser alienados, preconceituosos ou estigmatizadores. Apenas a autora não se dispõe a reforçar a imagem do algoz e sim a pensar hipóteses acerca dos saberes que fundamentam/norteiam o fazer desses professores.

#### **Conclusão**

Os resultados indicam que, mesmo reconhecendo o efeito prejudicial da reprovação, várias professoras consideram que ela pode contribuir para sinalizar a necessidade de maior esforço do aluno e/ou controlar seu comportamento inadequado. A progressão continuada é questionada pela maioria das entrevistadas devido às consequências que pode gerar no cotidiano da escola, como o empobrecimento de exigências de domínio dos conteúdos escolares e a desvalorização do rendimento escolar do aluno.

As professoras primárias mostraram-se muito críticas em relação à medida da progressão continuada, ao papel da escola e do conhecimento. A formação continuada é decisiva para a construção de seus saberes e, a partir dessa formação, as professoras integram as trocas com seus pares na escola, apesar de não reconhecerem tal contribuição.

Deve-se, portanto, considerar, na implantação de medidas educacionais, saberes e crenças dos professores, que precisam ser incluídos e envolvidos em tentativas de repensar a escola.

**Resumido por:** PHA                      **Data:** 29/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS              **Data:** 8/8/04

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia. É proibido repetir. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 7, p. 5-44, jan./jun. 1993.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia. *É proibido repetir*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1994. (Atualidades Pedagógicas, 4).

### **Descritores**

ciclo básico/ensino fundamental/avaliação/políticas educacionais

### **Descrição**

Análise crítica da implantação do ciclo básico de alfabetização (CBA) nos Estados de São Paulo e Minas Gerais, discutindo aspectos ligados à política educacional e às dificuldades para sua concretização no sistema público de ensino.

### **Conteúdo**

As autoras examinam a implantação do ciclo básico de alfabetização como medida político-pedagógica que, nos anos 80, buscou diminuir os maciços índices de fracasso escolar ao final da 1ª série do ensino fundamental, de modo a garantir a permanência bem-sucedida dos alunos numa escola de melhor qualidade. Esta medida, que foi inaugurada inicialmente em São Paulo, expandiu-se gradualmente para vários Estados.

Descrevem a situação educacional que levou à adoção da proposta do CBA e comparam as ações nela envolvidas em dois Estados – São Paulo e Minas Gerais. Discutem a sua eficácia como medida capaz de atingir as metas de melhoria do fluxo de alunos na escola básica; apresentam uma explicação para os resultados alcançados, fazendo uma análise das condições de implantação e das alterações introduzidas na formulação original da proposta; mostram as resistências geradas na própria rede de ensino, as quais vêm impedindo a efetividade da medida.

A avaliação do rendimento escolar, considerada como ponto fundamental do ciclo básico, é analisada tendo em vista a cultura da repetência. São destacados aspectos da promoção automática, classes por faixa etária, remanejamentos, instrumentalização do professor, avaliação e controle de desempenhos mínimos.

### **Conclusão**

Como conclusão, as autoras discutem o mérito da inovação educacional em estudo. Apresentam as condições que consideram fundamentais para reverter o quadro de repetência no país: garantir, em todas as séries do ensino fundamental, o sistema de promoção automática; organizar as classes apenas e exclusivamente por faixa etária; desestimular os remanejamentos; instrumentalizar o professor para trabalhar com grupos heterogêneos; estabelecer um sistema de acompanhamento contínuo do processo de implantação da inovação educacional; criar sistemáticas de avaliação e

controle que garantam patamares mínimos de desempenho; informar a sociedade civil como forma de dar continuidade às mudanças propostas.

**Resumido por:** PHA                      **Data:** 10/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS              **Data:** 8/8/04

SILVA, Zoraide Inês Faustinoni da. *Ciclo básico de alfabetização nas escolas estaduais da cidade de São Paulo: um estudo em quatro escolas*. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

SILVA, Zoraide Inês Faustinoni da. Um estudo avaliativo sobre o ciclo básico de alfabetização em quatro escolas de São Paulo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 3, p. 49-69, jan./jun. 1991.

#### **Descritores**

ciclo básico/repetência/avaliação/democratização da educação

#### **Descrição**

A implantação do ciclo básico de alfabetização em São Paulo é apresentada e discutida a partir de dados levantados em quatro escolas, com o objetivo de constatar o nível de aceitação que professores, diretores, coordenadores do ciclo e supervisores de ensino apresentaram em relação às mudanças resultantes da sua implantação, assim como os fatores que interferiram no êxito ou fracasso dessa reforma.

#### **Metodologia**

A pesquisa foi realizada em quatro escolas da rede estadual, selecionadas a partir de informações das Delegacias de Ensino, tendo em vista o nível de adesão ou rejeição ao ciclo básico. O trabalho de campo consistiu em: a) entrevistas com professores do ciclo básico e das terceiras séries, coordenadores do ciclo básico, diretores, supervisores de ensino, elementos da equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) e um membro da diretoria do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp); b) observação de aulas; c) observação da organização do ciclo básico; d) aplicação de instrumento de avaliação em Língua Portuguesa em 25% dos alunos que haviam concluído o ciclo básico; e) coleta de dados referentes à caracterização da clientela das escolas, índices de promoção e retenção no período de 1982 a 1989.

#### **Conteúdo**

A autora acompanha a evolução histórica do ciclo básico, examinando os documentos da Secretaria de Estado da Educação. A pesquisa procurou analisar os seguintes aspectos referentes à sua implantação: aprendizagem dos alunos em Português; evolução dos índices de promoção no período de 1982 a 1989; compreensão dos educadores das quatro escolas sobre o ciclo básico, enquanto proposta político-pedagógica que envolve concepções de aprendizagem, alfabetização, democratização do ensino e visão de escola pública; nível de adesão ao ciclo, conforme opinião sobre as principais mudanças por ele propostas: desserialização, concepção de alfabetização, avaliação, horário de trabalho pedagógico, jornada única, remanejamento de alunos, apoio pedagógico e material e mudanças na prática pedagógica.



### **Conclusão**

A autora considera que o sucesso do ciclo básico dependeria da integração de um conjunto de fatores, e esse conjunto não estava ainda presente nas quatro escolas estudadas, embora estivesse em construção em uma delas. Seriam fundamentais: um trabalho de equipe bem estruturado, liderança, compromisso e competência do diretor e do coordenador do ciclo básico, um corpo docente disposto a se formar e a rever suas concepções e práticas, um processo contínuo de formação. Atribui duas vitórias ao ciclo básico: a permanência dos alunos na escola e o aumento dos índices de promoção.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 11/6/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 8/8/04

SOARES, Cláudia Caldeira. *Construindo a Escola Plural: a apropriação da Escola Plural por docentes do 3º ciclo do ensino fundamental*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SOARES, Cláudia Caldeira. A Construção dos significados da Escola Plural no universo docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu-MG. *Anais*. Caxambu-MG: Anped, 2001.

SOARES, Cláudia Caldeira. *Reinventando a escola: os ciclos de formação na Escola Plural*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: CPP, 2002.

### **Descritores**

ciclos/Escola Plural/formação de professores/políticas educacionais

### **Descrição**

Texto referente à pesquisa de mestrado em que a autora investiga o processo de apropriação do projeto da Escola Plural pelos professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, articulando-se com o tema da formação docente.

### **Metodologia**

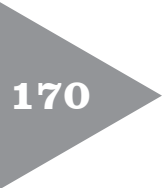
Estudo de caso orientado pela perspectiva etnográfica em uma escola de ensino fundamental, com foco nos professores de 3º ciclo de formação. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram observação, entrevista e análise documental.

### **Conteúdo**

Apresenta a proposta Escola Plural tomando como base os documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, referindo-se às mudanças implementadas, entre elas a introdução dos “ciclos de formação”, em substituição ao sistema seriado de ensino. Situa a proposta como uma mudança de cunho cultural à medida que entende que os atores sociais envolvidos são provenientes de culturas diversas, que apresentam conflitos de valores e constroem diferentes significados sobre a realidade.

Procura compreender os significados que os professores e professoras atribuem à Escola Plural, em particular os docentes do 3º ciclo de formação. Analisa os dados a partir de três grandes categorias: o impacto da implantação da proposta, a implementação do 3º ciclo na escola investigada e a reorganização do tempo escolar e sua relação com o processo de desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa considera que a introdução dos ciclos de formação e o fim da reprovação foram as mudanças de maior impacto nas representações sociais sobre a instituição escolar, significando, em princípio, perda de referências para o trabalho docente.



### **Conclusão**

Considera que os professores e professoras do ensino básico têm pouca familiaridade com o universo da pesquisa teórica e que existe um descompasso entre formação inicial e a identidade docente construída nos movimentos sociais e nas escolas.

Acredita que os professores convivem com duas lógicas educativas: uma de ruptura com o modelo seriado e de construção de tempos mais flexíveis e outra, de permanência das referências estruturadas no modelo seriado. A construção de um novo ordenamento escolar encontra como obstáculo dois aspectos principais: a concepção de ensino-aprendizagem de caráter psicologizante por parte dos docentes; dificuldade dos profissionais para desenvolver uma atitude reflexiva em relação ao seu trabalho.

Conclui que os sentidos que os sujeitos da pesquisa constroem sobre a Escola Plural são diversos e não são semelhantes para todos aqueles nela envolvidos.

**Resumido por:** PMM

**Data:** 20/6/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 8/8/04

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. A Avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, Miriam (Org.). *USP fala sobre educação*. São Paulo: Feusp, 2000. p. 34-43.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. *Pro-Posições*, Campinas, v. 9, n. 27, p. 84-93, nov. 1998.

### **Descritores**

avaliação da aprendizagem/ciclos/progressão continuada/qualidade do ensino

### **Descrição**

O ensaio analisa algumas implicações da organização do ensino em ciclos em relação às concepções e práticas de avaliação dominantes nas instituições escolares. Discute as tendências presentes na prática escolar em relação à avaliação da aprendizagem, a legislação que regulamenta o sistema de progressão continuada, as condições necessárias para sua implantação e eventuais benefícios dessa nova organização escolar.

### **Conteúdo**

Estudos e pesquisas sobre a vivência da avaliação da aprendizagem revelam sua natureza essencialmente classificatória, seletiva e autoritária. A aprovação ou reprovação dos alunos constitui o foco central do processo de avaliação, tornando-se, frequentemente, a finalidade do processo de ensino e aprendizagem.

O debate sobre "para quê" e "para quem" está servindo a avaliação coloca em jogo, em última instância, o projeto educacional e social com o qual se está comprometido, levando a refletir sobre os valores que têm pautado decisões e ações. A aceitação de uma organização escolar que orienta o seu trabalho pelo individualismo e competição, com vistas à classificação e seleção, incorporando, conseqüentemente, como inerente aos seus resultados, a exclusão, é incompatível com a realização do direito de todos à educação escolar.

A implantação da progressão continuada, apresentando uma nova concepção do processo de aquisição e construção do conhecimento, provoca um confronto com a lógica dominante da instituição escolar, "abalando" práticas e rotinas escolares, com destaque para a avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, a organização do ensino em ciclos pressupõe a ressignificação da avaliação escolar, que deve ir além da avaliação do aluno. Ela deve constituir-se como uma prática que tem por fim orientar os processos de planejamento e mudanças, tendo como horizonte a construção de uma escola de qualidade para todos.

Analisando as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nºs 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, que apresentam alternativas à organização em séries, e a Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 9/97, que instituiu a progressão continuada no Estado de São Paulo, a autora observa que, se por um lado a economia de recursos, por parte do poder público, é obtida com a normatização da progressão continuada, por outro, a extinção da repetência, em si, não garante que seja reduzido

o custo individual e social da reprovação, caso não sejam garantidas condições para a aprendizagem escolar e a vivência da avaliação em seu sentido constitutivo. Dessa forma, a criação de subsídios para a nova organização escolar, dentre eles, espaço coletivo de reflexão e planejamento para os profissionais da escola, é fundamental para que uma medida potencialmente valiosa para a democratização do ensino não se traduza em descompromisso com o processo de aprendizagem escolar.

**Resumido por:** AS                      **Data:** 5/4/03

**Revisado por:** SZS e ESB            **Data:** 8/8/04

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; STEINVASCHER, Andrea; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Progressão continuada: re-significando a avaliação escolar. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 19, n. 58, p. 10-14, dez. 2001.

### Descritores

progressão continuada/avaliação da educação/ciclos/ensino fundamental

### Descrição

O artigo analisa as implicações da adoção da progressão continuada na avaliação escolar. Esta organização do ensino fundamental implica no desaparecimento da possibilidade de reprovação dos alunos, subvertendo a cultura escolar e um *habitus* pedagógico que articula o fazer docente. Aponta a importância da ressignificação da avaliação nesse processo, discutindo sua finalidade numa organização pautada no compromisso com a aprendizagem de todos.

### Conteúdo

A adoção da progressão continuada articulada à organização do ensino em ciclos caracteriza-se como uma tendência nacional, iniciada nos anos 80, sendo implantada em diversas redes estaduais e municipais. A proposta representa um novo olhar para o processo de escolarização, a partir de uma nova concepção de aquisição e construção do conhecimento, questionando toda organização calcada em pressupostos linearizantes e mecanicamente justapostos de currículo e a consequente seletividade. A ressignificação da avaliação ocupa um lugar de destaque porque está estritamente articulada com toda organização do trabalho pedagógico, definindo a relação entre professores, alunos e pais.

A avaliação, tal como usualmente é realizada, tem como finalidade classificar os alunos para selecionar aqueles que darão continuidade ao processo de escolarização e aqueles que serão reprovados, definindo e direcionando, em torno desta função, toda ação pedagógica da escola. No entanto, se defendemos que a aprendizagem é um direito de todos, a avaliação deve ser um instrumento de acompanhamento constante do desenvolvimento dos alunos, de forma a possibilitar o replanejamento das ações. Desta forma, a questão central que se coloca em torno da avaliação não se refere aos aspectos metodológicos, mas à sua finalidade: "para quê avaliar?".

Destaca-se também que a viabilidade da organização do ensino em ciclos está nas estratégias criadas para reestruturação de toda a organização escolar: tempo, espaço, avaliação, currículo, trabalho coletivo, relação professor-aluno e escola-comunidade, formação contínua dos professores e gestão escolar. A eliminação da repetência como proposta isolada, transformando a progressão continuada apenas numa medida burocrática, pode acabar por garantir a permanência dos alunos na escola, mas sem uma efetiva aprendizagem.

**Resumido por:** AS

**Data:** 29/3/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 8/8/04

STEINVASCHER, Andrea. O Regime de progressão continuada no Estado de São Paulo. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2000, São Carlos-SP. *Anais...* São Carlos-SP, 2000.

### **Descritores**

progressão continuada/políticas educacionais/São Paulo (Estado)/ciclos

### **Descrição**

O trabalho analisa o processo de implantação do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, evidenciando como esta proposta se articula com as diretrizes da política educacional do governo Mário Covas – gestão 1995/1998 – e a concepção de Estado a ela subjacente.

### **Metodologia**

Análise documental de textos oficiais do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE), assim como da tese de doutorado de José Cleber de Freitas (Freitas, 2000), que apresenta depoimentos de professores sobre a implantação da progressão continuada.

### **Conteúdo**

Na primeira parte do trabalho, a autora analisa a implantação da progressão continuada na rede paulista destacando a participação da comunidade escolar na formulação da proposta, as justificativas e fundamentação teórica da organização do ensino fundamental em dois ciclos e os subsídios produzidos pela SEE para viabilização desta nova organização escolar.

Na segunda parte, analisa as diretrizes educacionais da gestão Mário Covas (1995-1998), evidenciando como estas se articulam com o movimento de redefinição do papel do Estado apoiado em propostas neoliberais, que, no campo educacional, restringe-se a controlar os produtos educacionais, responsabilizando as escolas pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos.

### **Conclusão**

Considera que apesar da mudança dos índices de reprovação e regularização do fluxo escolar, a implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo não reestruturou a organização escolar de forma a garantir a aprendizagem dos alunos, podendo gerar novas formas de exclusão no interior da escola.

**Resumido por:** AS

**Data:** 6/8/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 9/8/04

TEIXEIRA, Lúcia Helena. A reorganização do ensino fundamental em Minas Gerais: uma mudança decretada. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 59-71, mar./ago. 1999.

### **Descritores**

ciclo/Minas Gerais/ensino fundamental/reforma do ensino

### **Descrição**

Analisa o espaço escolar enquanto sistema sociocultural. Nessa perspectiva avalia o impacto da implementação dos ciclos sobre o cotidiano escolar da rede estadual de educação mineira.

### **Conteúdo**

Apresenta os principais aspectos da proposta de progressão continuada implementada nas escolas mineiras. Identifica seus pressupostos em relação à avaliação, capacitação dos professores, condições materiais e acompanhamento especial a estudantes com dificuldades na aprendizagem.

Assinala que as bases da atual forma de organização escolar têm origem no final da idade média com o desenvolvimento das cidades. Descreve as transformações e incorporações ocorridas na forma de organização dos espaços escolares ao longo da história.

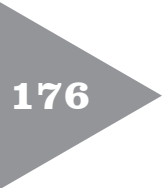
Conceitua cultura organizacional, como o conjunto de valores, crenças e pressupostos que delineiam as estruturas organizacionais em um determinado espaço social. Apresenta as regras e os procedimentos como a parte mais exterior da própria cultura consolidada em uma determinada organização.

Discute o processo de formação dessa cultura organizacional. Apresenta-a como resultado lento e contínuo das relações que se dão entre os membros de um grupo, quando buscam solucionar problemas fundamentais tendo em conta seus próprios objetivos e as imposições do ambiente externo. Essas soluções proporcionam maior segurança aos membros do grupo, que se veem capazes de lidar com seus problemas, ao mesmo tempo em que vão se consolidando em cultura (sendo incorporadas ao inconsciente).

Da mesma forma, considera que as mudanças nessa cultura só podem ocorrer no mesmo ritmo e pelo mesmo mecanismo presente no processo de sua formação. Quando as propostas inovadoras desconsideram esse processo têm grandes chances de ser rechaçadas pelo grupo, pois este se sente ameaçado não só quanto a mudar suas regras e procedimentos, mas quanto a se desfazer de seus próprios valores. Acredita, por isso, que as mudanças com maior probabilidade de êxito serão aquelas que buscarem levar as pessoas a reconsiderarem seus pressupostos.

Devido à organização escolar possuir uma cultura que vem se formando ao longo de séculos, algumas crenças, comportamentos e regras cristalizaram-se. Assim, as reformas educacionais encontram tanto mais dificuldades quanto mais se propõem a alterar alguns desses aspectos enraizados.

Ao averiguar as medidas tomadas para a implementação do regime de progressão continuada no ensino fundamental mineiro constata que a proposta não foi objeto de





discussão com os profissionais da rede e que não foram oferecidas condições estruturais necessárias para uma efetiva mudança da postura pedagógica do professor.

### **Conclusão**

Ao questionar os procedimentos dos professores sem considerar toda a cultura escolar preexistente, a proposta tem provocado uma desestruturação do modelo escolar anterior sem proporcionar condições para sua conseqüente reestruturação. Esse quadro tem ocasionado resistências dos professores e colocado em risco a qualidade de ensino proposta.

**Resumido por:** ACC

**Data:** 29/7/04

**Resumido por:** ESB e SZS

**Data:** 18/5/04

TERZI, Cleide do Amaral; RONCA, Paulo Afonso Caruso. No sistema de avaliação escolar, uma pimenta chamada "progressão continuada". In: TERZI, Cleide do Amaral (Org.). *Educação continuada: a experiência do Polo 3*. 2. ed. São Paulo: UMC/Faep; Litteris, 1998. p. 47-52.

### Descritores

progressão continuada/formação de professores/avaliação/  
prática de ensino

### Descrição

Os autores colocam a avaliação como elemento estruturador do trabalho pedagógico da escola e de todos os seus implicados, bem como a necessidade de alteração de sua prática atual. A progressão continuada, não sendo apenas uma mudança de nomenclatura, pode favorecer a vivência de uma prática diferenciada.

### Conteúdo

A prática avaliativa, composta de tantos mitos, rituais e obrigações, é a grande reguladora do tônus das relações sociais na escola e de sua ampla rede de conexões externas, fazendo diferença entre a escola que tem por fim último a ênfase seletiva e classificatória, e aquela outra que, mesmo sofrendo pressões sociais, tenta, timidamente, valorizar e otimizar as habilidades de pensamento, a integração de conhecimentos e a estruturação da personalidade da pessoa, vista como um todo. Modificar a avaliação é apontar a arma da vida para novos destinos sociais e outros horizontes políticos.

A mudança de nome dos processos não implica, contudo, a sua mudança, como parece se pretender em termos de legislação educacional, o que pode acontecer com a progressão continuada, contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que demanda mudanças na mentalidade e no coração dos educadores. Em essência, significa que a visão avaliativa deve ser contemplada, tanto no produto final, quanto no processo em que se dão o desenvolvimento global do estudante e a demanda de construção do conhecimento, sendo este o calcanhar de Aquiles desse projeto e dessa política educacional.

A progressão continuada exige mudança na noção temporal, para que o tempo pedagógico não seja contado em função de ano letivo, mas de períodos, muito mais elásticos e flexíveis. Supõe pensar em professores que possam acompanhar os educandos nos anos subsequentes, dando possibilidade para que o aluno estude, para que se aprofunde em conteúdos e não para passar de ano.

### Conclusão

Não se trata de diminuir as exigências escolares, e, muito menos, de reduzir a qualidade do ensino. Não se pode mais conceber educação que não busque a autonomia, o exercício da cidadania e a vivência de projetos de responsabilidade individual e coletiva, e tais dimensões estão nas entrelinhas da LDB, como um todo, e do processo de progressão continuada, em particular.

Assim sendo, modificar os processos avaliativos pressupõe alterar profundamente

a instituição escolar, em suas dimensões política, organizacional, didática, curricular, nas relações pedagógicas, nos contratos de trabalho de professores e de alunos, na formação de educadores na universidade, nas exigências dos programas e nas relações família-escola.

**Resumido por:** OMA

**Data:** 30/10/03

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 5/8/04,

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 28, n. 111, p. 83-95, abr./jun. 1999.

### **Descritores**

ciclos/democratização da educação/professores/ inovação pedagógica

### **Descrição**

O artigo apresenta algumas reflexões quanto à organização da escola em ciclos, tomando-a como uma alternativa de trabalho na perspectiva democrática de educação. O autor discute os pressupostos da organização do ensino em ciclos, alguns aspectos relativos ao processo de implantação e possíveis equívocos no entendimento da proposta.

### **Conteúdo**

Concebendo-a como uma das propostas mais avançadas de educação escolar, afirma que a organização da escola em ciclos significa quebrar a estrutura tradicional de seriação, que é um dos fundamentos da lógica classificatória e excludente da escola. Analisando os pressupostos desta organização, o autor observa que o que está em questão não é apenas o fim da reprovação, pois de nada adiantaria acabar com esse mecanismo se não forem revistas a concepção de conhecimento, aprendizagem, desenvolvimento, currículo, bem como a ocupação do espaço e do tempo escolar.

Para tanto, a implantação dessa forma organização não pode limitar-se à sua dimensão legal. É necessário enfrentar a cultura pedagógica enraizada na prática escolar, tratando o professor como um sujeito do processo de mudança. Os dirigentes devem garantir formação diferenciada, que permita aos professores refletirem sobre seus valores e concepções, e alterar as condições de trabalho de forma a propiciar uma nova prática.

**Resumido por:** AS

**Data:** 22/1/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 5/8/04

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação do ciclo básico de alfabetização em Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 5, p. 91-94, jan./jun. 1992.

### **Descritores**

ciclo básico/alfabetização/avaliação/Minas Gerais

### **Descrição**

Texto apresentado no Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais realizado pelo MEC/Inep e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), em 24-25/6/92. Relata o processo de avaliação do sistema estadual de ensino de Minas Gerais, que teve início em 1992, a partir do ciclo básico de alfabetização (CBA) e que incluiu, progressivamente, a participação de todos os professores da rede de ensino.

### **Metodologia**

O autor refere-se à fase inicial do processo, em que foi feita a avaliação do CBA, que utilizou provas de Português com redação, Matemática e Ciências. Além de questões versando sobre um programa de conteúdos básicos, os alunos responderam a questões acerca do relacionamento com professores na escola e suas atividades em sala de aula. Os diretores e professores também responderam a um questionário sobre o funcionamento da escola. A elaboração das provas e sua validação foram feitas com a discussão de professores atuantes na rede de ensino. A aplicação das provas exigiu o treinamento sequencial de um elevado número de pessoas; da mesma forma, a correção e elaboração dos relatórios, em cada uma das escolas. No momento em que se realizava o Seminário não havia sido concluído o processo e nem as escolas haviam recebido o conjunto de informações sobre o desempenho dos alunos.

### **Conteúdo**

O autor descreve um processo de longo prazo, em que estava prevista a integração do sistema de aferição do rendimento ao sistema instrucional e a determinação de envolver a comunidade em que se situa a escola na implementação das operações de avaliação, além do corpo docente e discente. Também ressalta o intento de procurar compreender os resultados da aferição do desempenho dos alunos dentro do contexto da escola e da cultura local, considerando como uma de suas metas levar a escola e os professores a uma autoavaliação no que se refere ao ciclo básico de alfabetização.

**Resumido por:** AV

**Data:** 2001

**Revisto por:** ESB e SZS

**Data:** 3/8/04

VIANNA, Heraldo Marelim. Desempenho dos alunos do ciclo básico de alfabetização em Minas Gerais: análise de resultados e identificação dos pontos críticos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 6, p. 61-93, jul./dez. 1992a.

### **Descritores**

ciclo básico/alfabetização/avaliação/Minas Gerais

### **Descrição**

Texto que compõe o conjunto de artigos sobre a avaliação da escola pública de Minas Gerais. Analisa os dados agregados para o Estado de Minas Gerais, referentes a cada uma das 42 Delegacias Regionais de Ensino (DRE), proporcionando uma visão do desempenho escolar das crianças em relação ao sistema de ensino.

### **Conteúdo**

O autor analisa o desempenho dos alunos da rede estadual e de cada uma das DREs em relação aos componentes Língua Portuguesa, Redação, Matemática e Ciências nos aspectos de distribuição de frequência, média de acertos e distribuição de coeficientes de variação nas diversas regionais. Faz uma análise das provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências quanto à sua organização, estrutura e facilidade das questões, porcentagens mínimas e máximas de acertos por questão e porcentagens de acertos no Estado.

### **Conclusão**

Ao discutir os dados considera, de modo geral, que a prova de Língua Portuguesa foi de dificuldade mediana embora tenham sido identificados pontos críticos comprometedores da aprendizagem. Os resultados médios na prova de Redação revelaram-se baixos no conjunto do Estado e exigem uma reflexão sobre a capacidade de expressão escrita no ciclo básico de alfabetização (CBA). Os desempenhos em Matemática foram bastante comprometidos. A prova, no seu conjunto revelou-se difícil para as crianças. Os resultados de Ciências mostraram sua adequação aos alunos do CBA. A dificuldade foi mediana, ligeiramente mais difícil do que a de Português. A avaliação do desempenho dos alunos do CBA mostrou que as crianças podem acompanhar as diversas fases do processo de ensino de 1º grau. Apontou dois problemas críticos: o domínio da capacidade de expressão escrita e a aplicação de noções básicas de Matemática.

**Resumido por:** AV

**Data:** 2001

**Revisto por:** ESB e SZS

**Data:** 3/8/04

VIANNA, Heraldo Marelim; SQUÁRCIO, Nilza do Carmo; VILHENA, Maria das Graças Costa de. As Escolas estaduais de Minas Gerais e o ciclo básico de alfabetização. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 6, p. 137-159, jul./dez. 1992.

### **Descritores**

ciclos/alfabetização/avaliação/Minas Gerais

### **Descrição**

Texto que compõe o conjunto de artigos sobre a avaliação da escola pública de Minas Gerais. Os autores analisam dados e informações referentes a variáveis que provavelmente estão afetando o processo ensino-aprendizagem dos alunos do ciclo básico de alfabetização (CBA), e verificam em que medida foram abordados os conteúdos das provas escritas.

### **Conteúdo**

Os autores fazem um levantamento de: tipos de curso oferecidos pelas escolas da rede estadual, critérios de ingresso do aluno na escola, critérios para enturmação dos alunos, uso das bibliotecas, serviço de inspeção nas escolas, serviço de supervisão pedagógica, atuação da Secretaria da Educação, envolvimento dos pais nas escolas, integração da escola com a comunidade, implantação do CBA, estratégia proposta pelo CBA, turmas de CBA em funcionamento, número de alunos por turma de CBA, critérios de organização das turmas do CBA, predominância dos conteúdos no CBA, critério de escolha dos professores do CBA, sua eficácia nas escolas, avaliação da estratégia do CBA, avaliação da aprendizagem no CBA, continuidade do ensino-aprendizagem após o CBA e aspectos básicos dos conteúdos de Português, Matemática e Ciências no CBA.

### **Metodologia**

Para o levantamento dos dados foi, segundo os autores, respondido um questionário, de "forma solidária" pelo diretor, especialistas, professores do CBA e professores de 3ª e 4ª séries, após discussão de cada questão. A análise baseou-se nas frequências percentuais marginais de cada alternativa ou nas frequências de respostas combinadas.

### **Conclusão**

A análise das respostas ao questionário permitiu traçar um quadro descritivo das escolas estaduais que oferecem o CBA, tendo nele o foco específico. Os autores apresentam um conjunto de conclusões sob a forma de itens, considerando que a diversidade de respostas mostra que há problemas que estão comprometendo o sucesso do CBA no ensino estadual de Minas Gerais.

**Resumido por:** AV

**Data:** 2001

**Revisto por:** ESB e SZS

**Data:** 3/8/04

VIÉGAS, Lygia de Sousa. *Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores*. Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002.

### Descritores

progressão continuada/políticas públicas/repetência/São Paulo (Estado)

### Descrição

A dissertação tem por objetivo evidenciar as concepções de educadores acerca da progressão continuada e as mudanças que esta política, implantada na rede de ensino do Estado de São Paulo em 1998, trouxe na realização do trabalho docente.

### Metodologia

Estudo de caso etnográfico, com realização de reuniões periódicas com um grupo de professores do II ciclo do ensino fundamental para discussão e produção, individual e livre, de um breve texto sobre a progressão continuada. Incluiu entrevistas com coordenador pedagógico, supervisor de ensino e professores.

### Conteúdo

O trabalho está organizado em três partes. Na primeira, a autora apresenta breve resgate histórico das propostas de reorganização do ensino no Estado de São Paulo e analisa a proposta de progressão continuada a partir de documentos da Secretaria do Estado da Educação e do Conselho Estadual de Educação. Nesta parte, apresenta também o entendimento da progressão continuada a partir de outras perspectivas: o propalado pela imprensa, a pesquisa realizada pelo Sindicato de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) e a visão acadêmica.

Na segunda parte, descreve os dados coletados na escola em estudo, analisando o processo de implantação da progressão continuada e como a escola tem vivenciado essa nova organização do ensino, destacando aspectos considerados fundamentais, tais como, o mecanismo de aprovação/reprovação, a avaliação da aprendizagem, o reforço escolar, o controle de frequência dos alunos, o rendimento escolar e o trabalho docente.

Na terceira parte, a autora apresenta reflexões decorrentes do estudo realizado, destacando a exclusão na escola, tanto dos alunos como dos professores. Destaca que, se no discurso oficial as estatísticas demonstram que o fracasso escolar está sendo resolvido, na visão dos educadores trata-se de um faz de conta, que expressa uma nova forma de exclusão dos alunos. A exclusão dos professores, decorrente da centralização na formulação da proposta e do caráter imperativo de sua implantação, é observada pelo desconhecimento dos educadores do conteúdo oficial dessa política e pelo mal estar profissional que ela tem causado. A autora também destaca o preconceito existente em relação aos alunos e suas famílias, verificado tanto em discursos oficiais como na fala dos educadores, ao culpabilizá-los pelo fracasso escolar.



### **Conclusão**

A implantação da progressão continuada não veio acompanhada de condições objetivas para o enfrentamento dos fatores que, de fato, produzem a má qualidade do ensino. Dessa forma, os alunos deixaram de ser reprovados, mas estão apenas passando pela escola, sem a devida aprendizagem. Em síntese, a exclusão discente no interior das escolas permanece na rede pública paulista.

**Resumido por:** AS

**Data:** 28/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 6/7/04

WEY, Vera Lúcia. Progressão continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem*. São Paulo, 2002. p. 47-67. (Fórum de Debates).

#### Descritores

progressão continuada/avaliação da educação/políticas educacionais/São Paulo (Estado).

#### Descrição

O texto apresenta as medidas que foram tomadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no período de 1995 a 2002, para garantir a implantação e a implementação do regime de progressão continuada.

#### Conteúdo

Cabe à Secretaria de Estado da Educação (SEE) de São Paulo, gestora e responsável por um sistema de ensino, implantar ações que preparem e deem suporte a uma política educacional que garanta o acesso, a permanência e a aprendizagem contínua, progressiva e bem-sucedida a todos os alunos.

Uma das primeiras ações tomadas pela SEE foi a reorganização da rede, que possibilitou: a delimitação de espaços diferenciados e específicos para crianças e jovens, o aumento da jornada escolar dos alunos de quatro para cinco horas diárias, a concentração da carga horária na mesma escola para um maior número de professores e a organização de salas-ambiente, com envio, para todas as escolas, de recursos financeiros para compra de materiais pedagógicos específicos e mais adequados às diferentes faixas etárias, para promover e enriquecer a aprendizagem.

Outra medida visando à melhoria do trabalho pedagógico e coletivo foi à introdução do professor coordenador em todas as escolas da rede, pois, até 1995, apenas algumas unidades escolares contavam com esse profissional.

A SEE passou a utilizar os indicadores de resultados educacionais referentes ao desempenho escolar dos alunos, (tanto quantitativos como qualitativos) numa perspectiva diagnóstica e interventiva, a partir dos dados de avaliação interna e externa, objetivando identificar os avanços alcançados e direcionar propostas mais adequadas para a continuidade do trabalho pedagógico.

O projeto das Classes de Aceleração também faz parte das ações de melhoria do ensino, tendo como objetivo a correção da trajetória escolar dos alunos com defasagem idade/série, com vistas à sua reintegração e o retorno às classes regulares mais adequadas às respectivas faixas etárias.

Outra ação da SEE são os programas de reforço e recuperação, entendidos como suportes essenciais para a garantia da aprendizagem progressiva, que podem ocorrer de forma paralela ao processo de ensino-aprendizagem ou na forma de recuperação intensiva, com projetos especiais, também conhecida como recuperação nas férias.

A capacitação dos professores também foi desenvolvida pela SEE como suporte à progressão continuada. A partir de 1996 foi implantado o Programa de Educação Continuada – PEC. O objetivo do PEC era promover ações voltadas para o conjunto

dos educadores, organizando alternadamente momentos presenciais para análise do cotidiano e ampliação da fundamentação teórica, com momentos de implementação e desenvolvimento de atividades no local de trabalho, integrando teoria e prática. Além dos cursos do PEC, a SEE também desenvolveu outros programas de formação continuada – projeto correção de fluxo; circuito gestão e PEC formação universitária.

A aquisição de materiais didáticos pela SEE também deve ser ressaltada como recurso para garantir a progressão continuada da aprendizagem, com destaque para o Programa Nacional do Livro Didático. Desde 1995 ele é descentralizado em São Paulo, sendo que a compra de livros feita pela Secretaria passou a permitir a escolha de títulos, pelas escolas e seus professores, de livros didáticos e também de livros ficcionais e não ficcionais.

O foco do trabalho pedagógico passou a ser direcionado para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Nesse sentido, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp) adotou como referência, em 2001, a pontuação de habilidades que perpassam os diferentes conteúdos disciplinares, constituindo-se na base essencial para definir as intervenções no processo de aprendizagem e o espaço escolar mais adequado para o prosseguimento de estudos com sucesso, pelos alunos.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 10/7/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 9/8/04

ZAIDAN, Samira. Ciclos no ensino fundamental: um projeto de inclusão? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 30, p. 49-59, nov. /dez. 1999.

### **Descritores**

ciclos/políticas educacionais/democratização da educação/Minas Gerais

### **Descrição**

O artigo apresenta e discute formas de organização do ensino em ciclos colocadas como opção para serem adotadas para as escolas estaduais mineiras, em 1999.

### **Conteúdo**

As propostas de ciclo que estavam em debate na ocasião eram: ciclos de dois anos, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997; ciclos de quatro anos, propostos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em 1997 e ciclos de três anos, propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em 1994, no Programa Escola Plural.

As propostas dos PCNs e da Secretaria de Estado de Educação não rompem radicalmente com a estrutura seriada, mantêm uma relação com a ideia de primário e ginásio e não eliminam a ruptura entre o quarto e o quinto ano. A proposta da Escola Plural rompe com a estrutura seriada, à medida que define o ensino fundamental com nove anos contínuos, articula esse tempo em ciclos de idade de formação, de três anos cada, propõe um repensar do currículo, objetivando a formação do sujeito sociocultural nas suas múltiplas dimensões de existência.

Segundo a autora, a reforma da escola básica deve estar pautada nos seguintes aspectos: universalização da educação, construção da escola como projeto social capaz de acolher a diversidade sociocultural dos educandos; ensino fundamental entendido como um tempo contínuo e formação do professor como condição de realização da mudança.

**Resumido por:** PHA

**Data:** 30/5/04

**Revisado por:** ESB e SZS

**Data:** 9/8/04

