

A ESCOLARIDADE EM CICLOS: A ESCOLA SOB UMA NOVA LÓGICA

CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES

Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
coff@uol.com.br

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa que investigou as repercussões que a organização da escolaridade em ciclos introduziu nas escolas e nas práticas dos professores no exercício de sua profissão. O estudo sustenta que a experiência dos ciclos conforma a escola dentro de uma nova lógica. Argumenta que as mudanças para um real funcionamento da escola em sistema ciclado entram em conflito com a cultura da escola, cuja concepção de escolarização e de tempo e espaço escolares coadunam com a lógica da escola seriada. A mudança faz que a escola transforme-se em um espaço de tensão e conflito. Para tecer tais argumentos, a pesquisa compreendeu: uma análise documental e revisão de literatura; o exame de questionários contextuais dos professores do Sistema Nacional de Avaliação do ensino Básico – Saeb – 2001, que procurou contemplar uma perspectiva macro da questão dos ciclos nacionalmente; uma abordagem qualitativa. Esta última implicou a realização de trabalho de campo com observações, entrevistas e aplicação de questionário em uma unidade escolar da rede de ensino público de Niterói, Rio de Janeiro, cuja organização das escolas compreende quatro ciclos ao longo dos nove anos do ensino fundamental.

CURRÍCULO – SISTEMA ESCOLAR – SISTEMA DE PROMOÇÃO – ESCOLA

ABSTRACT

EDUCATION IN CYCLES: SCHOOL UNDER A NEW LOGIC. Results of a study on the repercussion of the experience of cycles on school organization and teacher's practices show that this experience sets school under a new logic. This article argues that the good performance of the cycled system requires changes which conflict with the school culture, the conception of time and space embedded in the serial school logic. The introduction of cycles transform the school into a space of tension and conflict. The study included a documental analysis and a review of the literature, a quantitative approach of the issue of cycles at national level through the assessment of background questionnaires by teachers at Saeb 2001 and a qualitative

O artigo apresenta os resultados de pesquisa de doutorado (Fernandes, 2003).

approach, fieldwork by means of observation, interviews and questionnaire in a public school in Niteroi, Rio de Janeiro, whose organization comprises four cycles throughout the nine years of middle school.

CURRICULUM – SCHOOL SYSTEMS – PROMOTION POLICIES – SCHOOL

A temática dos ciclos ganha força e se baseia atualmente na argumentação de que, se a repetência nas escolas das redes públicas de ensino já era motivo de preocupação desde o início do século XX, ainda permanece um grande problema a ser equacionado neste início do século XXI. Embora a discussão dos ciclos diga respeito à forma pela qual se pode organizar a escolaridade, tal discussão no Brasil apresenta-se fortemente relacionada às questões de repetência e evasão.

No país, a organização da escolaridade em ciclos procura, de alguma forma, dar resposta a essa problemática e traz como uma de suas premissas a não-interrupção da escolaridade dos estudantes ao longo de todo o ensino obrigatório.

De 1999 a 2002, segundo dados do censo escolar sobre a organização da escolaridade no Brasil, o percentual de escolas organizadas unicamente em ciclos cresceu de 10% para 10,9%, e para escolas organizadas em séries e ciclos cresceu também de 7,6% para 8,5%, o que representa um total de 19,4% de estabelecimentos de ensino que trabalham em regime de ciclos.

A pesquisa realizada pretendeu apontar e compreender as repercussões da implantação da escolaridade em ciclos e da não-retenção¹ de alunos na escola e, conseqüentemente, as novas questões que surgem para as práticas escolares, para o projeto educativo e também para as relações que os professores estabelecem com o projeto de uma escola em ciclos.

O objetivo de explorar a temática dos ciclos de escolaridade de forma abrangente levou o trabalho de investigação a contemplar duas abordagens: uma análise qualitativa realizada no âmbito de uma unidade escolar, no intuito de identificar os processos que acontecem no interior das escolas, e uma aná-

1. Chamo políticas de não retenção, aquelas destinadas à não-reprovação de alunos, seja entre ciclos ou intraciclos. O uso do termo retenção em vez de reprovação faz-se mais apropriado, na medida em que o utilizo para expressar oposição à promoção e não à aprovação. A promoção e não a aprovação é que tem sido a ênfase e o pressuposto das políticas educacionais voltadas para a organização em ciclos e progressão continuada.

lise estratificada pelo modo de organização das escolas – séries e ciclos – baseada em diversos indicadores captados mediante instrumentos contextuais² do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico – Saeb – 2001, mais especificamente os questionários do professor de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental, relativos ao Brasil, Região Sudeste e Estado do Rio de Janeiro.

Além disso, para uma compreensão mais refinada do objeto de pesquisa, foram analisados documentos das Secretarias de Educação de Niterói, São Paulo e Belo Horizonte³, da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, revisões bibliográficas acerca das políticas e revisão da literatura específica.

A complexidade dos fenômenos educativos exige, muitas vezes, combinar angulações diferentes dos mesmos objetos (Brandão, 2002). Entendendo que antagonismos entre macro/microsocial não colaboram para o avanço do conhecimento, a investigação localizou-se na conjunção e na tensão dessas duas perspectivas sem desconsiderar as especificidades, possibilidades e limitações de cada uma. A plausibilidade dos resultados e sua generalização – tentação que acomete o pesquisador – foram observadas com bastante cautela no trabalho.

Considerou-se ainda que a opção por um modelo descritivo de coleta e análise de dados quantitativos e também por uma análise qualitativa, cujo tratamento dos dados não se traduz em números, traria maior consistência teórica e metodológica aos resultados da pesquisa. Para Gatti

...é preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto não é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si. (2001, p.74)

A abordagem quantitativa teve como objetivo principal comparar escolas organizadas em séries e em ciclos no que se refere ao contexto mais am-

-
2. Os instrumentos contextuais do Saeb são os questionários de professor, diretor, escola e aluno.
 3. A pesquisa qualitativa foi feita em escola da rede municipal de Niterói (RJ). A escolha de Minas Gerais e São Paulo deve-se ao fato de os dois estados já terem implantado a organização em ciclos há mais tempo e pertencerem à região Sudeste, assim como o Rio de Janeiro.

plo em que estão inseridas, às condições intraescolares de funcionamento e às concepções dos professores sobre o comprometimento docente com a unidade escolar e com os alunos.

Após uma primeira análise dos indicadores presentes nos questionários do professor e diretor, referentes às turmas de 8ª série do Saeb 2001 em âmbito nacional, foram selecionados aqueles que demonstraram uma variação percentual diferenciada entre escolas seriadas e escolas “cicladas”⁴. Esses mesmos indicadores, também observados em relação à Região Sudeste, ao Rio de Janeiro e à 4ª série, foram agrupados em três categorias distintas: o contexto geral das escolas, as condições escolares e a postura predominante do corpo docente.

O plano amostral do Saeb 2001 foi realizado nas 27 unidades da federação e contou com a participação de 288 mil alunos. Os questionários contextuais foram respondidos por 21,8 mil professores e 6,8 mil diretores de cerca de sete mil escolas públicas e privadas no país. O Saeb trabalha com uma amostra de alunos com que procura obter uma representação fidedigna dos sistemas de ensino público e privado de todos os estados e Distrito Federal⁵.

Neste trabalho foram considerados os critérios: escolas de 4ª e 8ª séries, urbanas, públicas, no Brasil, na Região Sudeste e no Rio de Janeiro, tendo sido retiradas da amostra escolas rurais e particulares. Por tratar-se de um levantamento amostral, deve-se considerar a possibilidade de erros, decorrentes do fato de que se observa apenas uma parcela da população. A generalização das estimativas obtidas por amostra para a população correspondente precisa levar em consideração esse erro amostral e, para tal, recomenda-se a realização de testes de hipótese sobre a diferença entre proporções. No entanto, dada a complexidade do plano amostral do Saeb, que envolve estratificações, conglomerados e pesos, os testes de hipótese implementados nos pacotes estatísticos convencionais (como o SPSS, usado para as análises) levam

4. Em alguns momentos do texto usarei a expressão “escola ciclada”, uma vez que esta tem-se tornado senso comum entre os professores e técnicos das Secretarias de Educação.
5. Esses dados foram consultados nos seguintes endereços: a. dados do Saeb 2001: < http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/Saeb/news02_02.htm >, acesso em 10.12.2002; b. critérios do plano amostral do Saeb 2001: < http://www.inep.gov.br/basica/Saeb/plano_amostral.htm >, acesso em 12.8.2002.

a resultados distorcidos. Dessa forma, optei por apresentar as proporções apuradas na forma de porcentagens, sem realizar os testes de hipótese, e, para complementar, enfatizei apenas as diferenças entre grupos de escolas organizadas em ciclos e em séries nos casos em que essas diferenças eram suficientemente grandes para não pairar dúvidas quanto à adequação da generalização dos achados baseados na amostra de escolas públicas do Saeb para a população de escolas públicas brasileiras.

Para uma observação qualitativa do fenômeno foi escolhida a rede de ensino do município de Niterói para a pesquisa de campo. A política educacional de Niterói mantém uma certa continuidade em relação à experiência da não-retenção e de ciclos ao longo dos últimos dez anos, com variações em torno da forma pela qual os anos de escolaridade são organizados e do sistema de progressão. A continuidade na política foi um aspecto positivo para a escolha. Outro fator determinante para que a investigação se realizasse nessa rede foi o fato de que, no Estado do Rio de Janeiro, Niterói é o único município que adota os ciclos e um sistema de progressão com avaliação continuada para todo o ensino fundamental, tendo construído uma trajetória diferenciada das demais redes que também funcionam nesse regime. Pareceu-me um caso interessante para ser estudado: a justificativa para a inclusão dos ciclos apresentou-se de forma diferenciada das experiências de maior abrangência e significado no país, como é o caso dos municípios de São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte e do Estado de São Paulo⁶.

Para verificar as especificidades da implementação da política de ciclos em Niterói foram realizadas, no âmbito da Fundação Pública Municipal de Educação – FME – e da Secretaria Municipal de Educação de Niterói, análises de documentos e entrevistas com técnicos e gestores dos respectivos órgãos. Os documentos foram conseguidos em visitas à FME, outras informações foram obtidas em consulta eletrônica ao *site* da Secretaria e da FME.

A pesquisa na escola desenvolveu-se basicamente por observações de reuniões de equipe, conselhos de classe, planejamentos e entrevistas com

6. A rede municipal de ensino público de Niterói implantou, inicialmente, a avaliação continuada (não retenção ao longo dos oito anos do ensino fundamental) num regime ainda seriado. Posteriormente, os ciclos foram implementados, e com eles, a possibilidade de reprovar os alunos com defasagem de conteúdos passou a ser permitida ao final dos ciclos.

docentes⁷ selecionados com base em suas funções e tempo de trabalho na escola. Também foi aplicado um questionário a todos os professores da escola, com os mesmos indicadores selecionados dos questionários contextuais do Saeb.

RESULTADOS DA PESQUISA QUANTITATIVA

Em relação aos contextos das escolas brasileiras nas quais os ciclos foram implantados, observou-se que as taxas percentuais de situações relacionadas à violência, roubos e depredações, assim como de indisciplina escolar, mostraram-se mais altas em escolas cicladas. Esses dados podem ser observados nas tabelas 1 e 2. Os indicadores relativos à *violência* contra alunos, professores e funcionários, a *roubos e depredações*, e à *indisciplina* na escola foram agrupados e denominados *contexto geral* por referirem-se ao ambiente escolar, entendido aqui como: a. o espaço escolar, b. o ambiente externo em que a escola está inserida, e c. a comunidade do entorno. A análise do contexto geral ganha relevância na medida em que só foram consideradas na amostra escolas de contextos urbanos, o que exerce forte influência nas porcentagens dos dados. Ao examinarmos a implantação das diferentes políticas de ciclos e progressão continuada, constatamos que as experiências acontecem em contextos urbanos, em sua maioria grandes centros, o que pode explicar o alto percentual nos itens relativos a roubos, depredações, violência e indisciplina nas escolas cicladas. A hipótese de que a implantação de ciclos nos grandes centros coincide com a constatação de altas porcentagens de violência nas escolas levou-nos à verificação desses índices para a Região Sudeste, uma vez que aí se encontram as regiões metropolitanas do Grande Rio, da Grande São Paulo e da Grande Belo Horizonte. Os índices comprovaram a hipótese, uma vez que na região Sudeste as porcentagens sobre a violência são maiores nas escolas cicladas.

A violência na escola não pode ser analisada e entendida como um fenômeno isolado, pois seus fatores determinantes no ambiente escolar estão relacionados a um contexto social mais amplo, isto é, um contexto além do particular da escola.

7. Por docentes refiro-me a professores, diretoras, supervisoras, orientadoras.

TABELA 1
NESTA ESCOLA OCORRERAM ROUBOS, DEPREDAÇÕES NESTE ANO? (BRASIL)

	Ciclo %	Série %
Não	58,2	68,7
Sim, mas não foi um problema grave	29,0	23,4
Sim, e foi um problema grave	12,8	7,8
Total	100	100

Fonte: MEC/ Inep, Base de dados do Saeb 2001.

TABELA 2
NESTA ESCOLA OCORREU VIOLÊNCIA CONTRA ALUNOS, PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS, NESTE ANO? (BRASIL)

	Ciclo %	Série %
Não	61,8	81,0
Sim, mas não foi um problema grave	32,8	15,3
Sim, e foi um problema grave	5,5	3,7
Total	100	100

Fonte: MEC/Inep, Base de dados do Saeb 2001.

Esse contexto geral do entorno em que se localiza a maioria das escolas cicladas e as repercussões para o seu ambiente interno torna-se um aspecto relevante para a política dos ciclos. Em que as questões relativas à violência e indisciplina interferem numa proposta de trabalho que tem como premissa a estabilidade do corpo docente, a continuidade das ações pedagógicas, o respeito ao ritmo próprio do aluno e a sua autonomia, a não-retenção como base de uma avaliação contínua?

Em relação às condições de funcionamento da escola, alguns resultados significativos referiam-se tanto ao eixo do trabalho pedagógico (reuniões, projeto pedagógico) quanto à organização e administração (número de professores, rotatividade de professores, apoio e recursos pedagógicos). Essas questões foram reunidas em seis grupos – rotatividade, continuidade, apoio e recursos pedagógicos, dedicação, formação, participação no projeto da escola – e contribuíram para a análise das condições de funcionamento da escola com base naqueles dois eixos. A essa categoria de questões denominamos *condições escolares*, entendidas como os fatores que dizem respeito ao funciona-

mento da escola bem como ao seu projeto pedagógico: os recursos tecnológicos e de infra-estrutura, os recursos humanos (professores, coordenadores, supervisores, diretores, orientadores, auxiliares etc.), a estruturação e viabilização do projeto pedagógico (reuniões, estudos), o desenvolvimento profissional, a organização do tempo e do espaço escolar (grades horárias, formação de turmas etc.).

As questões referentes às condições escolares foram escolhidas pela sua relevância para entender-se o funcionamento da escola em ciclos, uma vez que na comparação com as escolas seriadas elas apresentaram uma diferença percentual significativa.

Para diversos autores (Perrenoud, 1999a, 2000a; Dalben, 2000; Sousa, 2000; Alvarse, 2002; Arroyo, 1999), a organização da escola em ciclos significa uma mudança de ordem estrutural e não apenas alterações pontuais. Segundo a literatura, diferentes aspectos das condições escolares devem ser reestruturados seguindo uma nova lógica de organização espaço-temporal, de estruturação curricular, de avaliação e de organização do trabalho.

Os resultados da pesquisa mostraram que nas escolas com ciclos há maior porcentagem de professores trabalhando há menos de um ano ou de um a dois anos. Em escolas seriadas, há maior concentração de professores com mais tempo de permanência na mesma escola. Daí poder-se chamar a atenção para a maior rotatividade nas escolas com ciclos.

Tendo a continuidade como um dos princípios básicos da organização em ciclos, consideramos que a provável alta rotatividade no corpo docente nas escolas cicladas indica um aspecto contraditório entre a teoria, as diferentes propostas políticas referentes aos ciclos e as realidades das escolas com ciclos no país, representadas aqui pela amostra do Saeb.

A rotatividade também pode ser observada em relação à inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries. Os dados mostram uma tendência ligeiramente maior à falta de professores nas escolas cicladas, 51,4%, do que nas escolas seriadas, 45,3%. Esse pequeno aumento percentual pode ser observado tanto entre os professores de 4ª quanto os de 8ª série. A falta de professores poderia estar relacionada ao contexto no qual a escola está inserida.

Outro aspecto observado diz respeito ao absenteísmo docente, visto que interrupções regulares atrapalham o desenvolvimento do trabalho, seja em escolas seriadas, seja em escolas cicladas. Considerando ainda a premissa da continuidade, os 31,3% de faltas de professores nas escolas cicladas contra

TABELA 3
FALTAS DOS PROFESSORES (BRASIL)

	Ciclo %	Série %
Não	68,7	79,7
Sim, mas não foi um problema grave	20,2	16,1
Sim, e foi um problema grave	11,1	4,2
Total	100	100

Fonte: MEC/Inep, Base de dados do Saeb 2001.

20,3% nas escolas seriadas fecham um quadro de maior instabilidade no corpo docente das escolas em ciclos. A tabela 3 ilustra a situação descrita.

Em relação ao conjunto denominado *apoio e recursos* foram analisados os aspectos relativos a “carência de pessoal de apoio pedagógico” e “falta de recursos pedagógicos”. Sabemos que para a implementação de uma nova proposta de organização da escolaridade, como os ciclos, é fundamental que as escolas contem com apoio relativo a recursos humanos (coordenação pedagógica, orientação pedagógica), como também com maiores recursos pedagógicos para o desenvolvimento da proposta. Os dados evidenciaram que há maior incidência de apoio e recursos nas escolas cicladas, segundo a observação dos professores. Eles consideram que as escolas oferecem recursos e apoio para desenvolverem seu trabalho em maiores proporções do que afirmam os professores em relação às escolas seriadas.

A literatura aponta que um dos pressupostos da escola ciclada é que o professor disponha de mais tempo na escola para que possa participar da vida escolar e cuidar de sua formação e da de seus alunos de modo mais contínuo nesse espaço.

A dedicação foi considerada a partir do item sobre disponibilidade de carga horária do professor para permanecer na escola em que trabalha. Em relação à dedicação, 89,6% dos professores das escolas com ciclos responderam que concentram mais a sua carga horária de trabalho em uma ou duas escolas, o que permite maior possibilidade de dedicação ao trabalho. Pode-se confirmar essa hipótese com os dados referentes ao compromisso com a escola, responsabilidade com a aprendizagem dos alunos, bem como maior participação na elaboração do projeto pedagógico, cujos percentuais são mais elevados entre os professores das escolas cicladas, como demonstra a tabela 4.

TABELA 4
QUANTOS DE SEUS COLEGAS SENTEM-SE RESPONSÁVEIS
PELOS RESULTADOS DOS ALUNOS? (BRASIL)

	Ciclo %	Série %
Nenhum	0,1	1,6
Alguns	10,7	15,2
Cerca da metade	7,5	9,4
A maioria/todos	81,5	73,8
Total	100	100

Fonte: MEC/Inep, Base de dados do Saeb 2001.

A formação continuada dos professores também foi analisada. As questões referem-se à participação dos professores em atividades de formação como palestras, cursos, oficinas e outros. Os dados mostram grande concentração de professores que participaram de atividades de formação continuada tanto nas escolas seriadas quanto nas com ciclos. Ao compararmos outras escolas, observamos uma discreta porcentagem em favor dos professores de escolas cicladas. Considerando que, para o desenvolvimento de uma nova organização da escolaridade, a formação dos professores é fundamental para o sucesso da proposta, a pequena diferença em relação às escolas seriadas pode indicar que ainda é inexpressiva a preocupação com a formação dos professores nesse contexto.

Para uma análise mais detalhada foi necessário investigarmos a natureza das atividades de formação pelas quais os professores têm passado.

Os professores das escolas cicladas participam mais de projetos interdisciplinares e oficinas e menos de cursos, grupos de estudos e seminários. As atividades a que os professores das escolas cicladas atribuíram maior relevância foram as relativas a uma participação mais prática. Esse fato pode indicar uma tendência a entender a formação ou a valorizá-la mediante a prática, no saber docente que constrói conhecimento no âmbito da escola⁸.

Em relação à formação continuada, seria ingênuo pensar que os formadores detêm todas as soluções para as necessidades que surgem das mudan-

8. Pelos questionários não é possível saber se as atividades de formação foram realizadas no espaço escolar. Essa informação poderia ser útil para a análise, para compreender se os professores entendem os espaços de reunião na própria escola como espaços destinados à sua formação.

ças implementadas. Os conhecimentos construídos com base em reflexões sobre a prática, por meio de oficinas e projetos, parecem ter maior legitimidade entre os professores de escolas cicladas. Escolas com ciclos, por trazerem mudanças efetivas para a prática, demandam mais insistentemente a criação de soluções que não estão prescritas em livros e nem em manuais. O saber construído coletivamente, pela análise das práticas, parece ser mais valorizado e legitimado entre os professores das escolas com esse tipo de organização.

Segundo Perrenoud (1999, p.14) “as reformas escolares colocam um problema inteiramente diferente: as competências e os conhecimentos requeridos não estão lá à espera de que o corpo docente venha se apropriar deles”. Dessa forma, além dos espaços destinados especificamente à formação, as reuniões escolares como conselhos de classe e elaboração do projeto pedagógico da escola também se tornam espaços de construção de saberes e de soluções para novos questionamentos. Segundo a literatura atual, há uma forte tendência a privilegiar o espaço da escola, do próprio ambiente de trabalho como o espaço no qual deve acontecer a formação continuada do profissional. Esse aspecto concretiza-se pela crescente demanda de que os profissionais das escolas elaborem e construam em equipe os projetos político-pedagógicos e os planos de ação a cada ano.

Os dados mostraram que professores de escolas cicladas reúnem-se mais vezes em conselhos de classe do que os de escolas seriadas. Parece ser uma prerrogativa a existência de uma constância de conselhos de classe ao longo do ano em escolas com ciclos. Nelas, 81,7% dos professores declararam que se reúnem em conselhos de classe de três a quatro vezes por ano, ao passo que, nas escolas seriadas, apenas 50% dos professores fazem-no com essa frequência.

Pode-se considerar que os conselhos de classe desempenham um papel importante nas escolas em ciclos. A diferença significativa nesse ponto entre escolas seriadas e cicladas induz à constatação de que há uma preocupação com o acompanhamento mais constante dos alunos e com sua avaliação mais contínua. Os dados não traduzem, porém, a qualidade dos conselhos de classe, ou seja, a condição em que se realizam. Não obstante, é fato que os professores reúnem-se mais vezes, portanto existe maior probabilidade de que discutam mais constantemente a aprendizagem dos alunos e proponham encaminhamentos ou estratégias de ação.

TABELA 5
NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIRAM OS
CONSELHOS DE CLASSE DESTA ESCOLA? (BRASIL)

	Ciclo %	Série %
Não existe conselho de classe	1,0	10,6
Nenhuma vez	3,8	7,6
Uma vez	5,4	10,0
Duas vezes	8,2	21,7
Três vezes	60,6	36,3
Quatro vezes ou mais	21,1	13,7
Total	100	100

Fonte: MEC/Inep, Base de dados do Saeb 2001.

Quanto à participação dos professores na elaboração do projeto pedagógico da escola, há forte concentração nos itens que a indicam, tanto nas escolas seriadas quanto nas cicladas. No entanto, existe uma diferença que, embora pequena, pode ser significativa: nas escolas seriadas, os professores que declararam ter os projetos pedagógicos de sua escola elaborados pela Secretaria de Educação representam o dobro do percentual de professores das escolas com ciclos.

O envolvimento dos professores na vida cotidiana da escola parece ser maior no sistema de ciclos. Participam mais, ao longo do ano, de conselhos de classe e estão um pouco mais implicados na construção e elaboração dos projetos pedagógicos das suas escolas. Essa maior participação, conjugada com a maior dedicação observada anteriormente, significa mais tempo do professor dentro da escola. No entanto essa maior participação parece ser mais vezes interrompida à medida que se torna uma participação provisória, pois professores de escolas cicladas apresentam maior rotatividade. A própria elaboração do projeto pedagógico e do plano de ação ou de metas fica restrita a essa questão.

A literatura aponta os pressupostos de uma organização da escolaridade em ciclos, tanto no que diz respeito à atuação e formação do corpo docente, quanto à gestão da escola e organização curricular. Ainda sobre a formação, ressalte-se a questão da profissionalização docente no âmbito dessas reformas. Mais do que a formação inicial, que certifica o professor, ou as atividades ex-

tra-escolares de formação continuada, pode-se ampliar o conceito de formação, considerado aqui no campo da profissionalização docente (Perrenoud, 1999, 2000a; Gauthier, 1998; Lüdke, 1996; Lelis, 2001; Tardif, 2000). A idéia de profissionalização docente vem conjugada à idéia de saber da experiência. Na pesquisa, tal conceito foi importante para ampliar a noção de formação e compreender que os espaços de discussão do projeto pedagógico da escola, de interação dos professores, de reflexão sobre o trabalho desenvolvido com os alunos, os conselhos de classe, constituindo espaços de socialização profissional, constituem também espaços de formação.

Dos indicadores privilegiados no questionário para interpretar as atitudes do professor nas escolas com ciclos e sem ciclos, alguns demonstraram diferenças percentuais significativas, dando origem a uma categoria que foi denominada *compromisso*. Os indicadores a seguir, relativos ao compromisso do professor com a escola e a docência, revelaram aspectos que parecem estar em consonância com as premissas apontadas pela literatura sobre os ciclos no que diz respeito à postura dos professores: a. iniciativa para que os alunos possam aprender fora do horário das aulas; b. compromisso com a aprendizagem dos alunos, responsabilidade pelos resultados dos alunos; c. compromisso verdadeiro dos professores na melhoria das aulas; d. responsabilidade pela melhoria da escola, disposição de assumir riscos para a melhoria da escola.

Esses quesitos apontam para um perfil de corpo docente da escola em ciclos que pode ter sido mais do que uma simples coincidência. As redes em que os ciclos foram implementados solicitam de seus professores maior participação na elaboração do projeto pedagógico das escolas e incluem em seus discursos que a participação coletiva é fundamental, entre outras questões. Mas só essa argumentação não basta. A escola em ciclos, por ser uma escola em transformação, por ser uma escola em conflito, inquieta, pois tudo está sendo questionado: a forma de avaliar, de compreender o conhecimento, a didática utilizada, a organização dos tempos e dos espaços, pois bem, essa escola solicita muito mais do corpo docente, no sentido de mobilizá-lo para encontrar soluções em conjunto, para mediar estratégias, para gerir situações curriculares. Tais demandas acabam por envolver muito mais os professores com seus trabalhos, por levá-los a sentirem-se mais comprometidos com o que fazem na medida em que se tornam co-autores de um projeto que ainda está sendo construído.

Também se pode considerar que a novidade das questões advindas da prática em uma escola com ciclos exige dos professores atitudes e relações profissionais que se relacionem com uma epistemologia da prática docente e com a noção de saber que advém dessa epistemologia (Tardif, 2000; Gauthier, 1998).

Pelos indicadores utilizados, parece haver maior compromisso com a aprendizagem dos alunos entre os professores das escolas cicladas (94,3%) do que entre os professores das escolas seriadas (87,1%). Há um equilíbrio quanto ao compromisso, com base nos dados, nas escolas com ciclos, como já observamos na tabela 4.

E ainda, 90,5% dos professores das escolas com ciclos declaram ter maior responsabilidade em contraposição a 82% dos professores das escolas em séries. Em relação à disposição de assumir riscos para que a escola melhore, 73,7% dos professores das escolas com ciclos revelam essa disposição, contrapondo-se a 63,5% dos professores das escolas seriadas.

Perrenoud afirma que a organização das escolas em ciclos de aprendizagem requer reformas do terceiro tipo, isto é, reformas que atinjam as práticas, o contrato didático, as culturas profissionais, a colaboração entre professores (1999, p.11). Para o autor, são as práticas profissionais que precisam mudar. Essa transformação levaria os professores a “alcançar a identidade profissional” (p.18). A nova identidade advinda desse esforço de mudança requereria do professor algumas ações ou posturas: criatividade, responsabilidade, autonomia, compromisso, trabalho em equipe, ou seja, atitudes de cooperação e de inovação, numa ruptura com o individualismo e a rotina.

TABELA 6
QUANTOS DE SEUS COLEGAS ESTÃO DISPOSTOS A
ASSUMIR RISCOS PARA QUE A ESCOLA MELHORE? (BRASIL)

	Ciclo %	Série %
Nenhum	0,7	3,6
Alguns	14,6	22,4
Cerca da metade	11,0	10,5
A maioria/todos	73,7	63,5
Total	100	100

Fonte: MEC/Inep, Base de dados do Saeb 2001.

RESULTADOS DA PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa foi realizada em uma escola que atende alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e possui quatro ciclos de dois anos cada, com exceção do 1º ciclo, que compreende os três primeiros anos de escolarização.

Em 2002, a escola contava com 34 docentes: 30 professoras e 4 professores. Desses docentes, 8 saíram da escola ao longo do ano. Alguns foram substituídos por professores novos ou emprestados de outra escola, outros, por colegas do próprio estabelecimento escolar, com aumento de carga horária (dobra). A escola contava ainda com diretora-geral, diretora-adjunta, supervisora, orientadora, coordenadora de disciplina e com pessoal de apoio administrativo de secretaria, cozinha e limpeza. Não havia porteiro, algo que constituía motivo de reclamação. O corpo discente era composto por 636 alunos, distribuídos em 22 turmas. No primeiro turno funcionavam os ciclos 2, 3 e 4 com 361 alunos e o segundo turno contava 275 alunos do 1º ciclo.

A escola tem um entorno de muita violência, decorrente do tráfico de drogas e das condições precárias de vida de sua comunidade. No entanto também existem na região sítios de classe média ao lado de casas muito pobres de alvenaria. O que se encontra quando se chega na escola é um contraste muito grande.

Os contrastes também aparecem no corpo docente. Há professores muito antigos na escola, com 20 a 25 anos de magistério, tendo sido essa a sua primeira escola desde o ingresso na rede de ensino (como é o caso da própria diretora), e existem professores novos, recém-concursados, com três ou quatro anos apenas de magistério, sendo também essa a sua primeira escola. A maioria dos professores tem, portanto, experiência docente apenas nessa escola.

O contraste também se expressa no interior da escola. As salas de aula têm um aspecto escuro, ainda que nem todas possuam iluminação escassa; precisam de pintura, móveis novos, quadros novos. O pátio é coberto, o refeitório e a cozinha acabaram de ser reformados. São claros, novos, espaçosos. Conectam-se com o “quintal”. Dão vista para o mar. A sensação ao estar no espaço descrito – o interior e o exterior do prédio – é de liberdade e aprisionamento. Aconteceria dessa mesma forma com os alunos?

O contexto de violência contra alunos, professores e funcionários observado nas escolas cicladas também pode ser encontrado na escola pesquisada.

No entanto, as respostas dos professores ao questionário entraram em confronto com as observações realizadas no cotidiano da escola, nos conselhos de classe e com os depoimentos de alguns professores. Dos docentes, 60% disseram não haver problemas ou simplesmente se abstiveram de responder. Some-se a isso 30% que declararam haver violência, mas não a qualificaram como grave. Apenas 10% dos professores declararam que a violência existia e era grave.

O conceito de violência aponta para diferentes entendimentos, por vezes muito abrangentes. Segundo Candau, Lucinda e Nascimento (2001), pode-se considerar violência desde uma agressão física ou a criminalidade até uma pressão psicológica ou uma transgressão moral. Durante as reuniões, em especial nos conselhos de classe, quando constava da pauta a análise do desempenho dos alunos, a temática da violência estava quase sempre presente. Também estava presente no entorno da escola, na vida da maioria das famílias que conviviam com o tráfico e também no fato de que muitas buscavam sua sobrevivência no lixão vizinho. A violência batia à porta da escola quando esta não podia ser aberta e as aulas eram suspensas; quando o vigia foi morto dentro da escola, quando o carro da professora foi arranhado, quando a professora sentia-se acuada em sua aula na quadra de esportes, seja por pai de aluno, seja por ex-alunos. Como, então, entender o porquê de apenas 10% dos professores responderem que existe violência na escola de forma grave?

O que chamei de condições escolares na seção anterior referia-se a questões relativas às condições de funcionamento da escola, tanto do ponto de vista do trabalho pedagógico (reuniões, projeto pedagógico) quanto de organização e administração (número de docentes, rotatividade de professores, sua participação na escola, apoio pedagógico, recursos pedagógicos, continuidade do corpo docente na escola). Para a análise dos dados qualitativos, procurei buscar semelhanças com o que foi observado com base na pesquisa do Saeb, sem no entanto desconsiderar a riqueza dos dados de campo e suas especificidades, que não poderiam limitar-se às categorias derivadas dos questionários.

A rotatividade e a descontinuidade estavam presentes na escola. Ambas podem ser constatadas não apenas pelo quadro funcional da unidade escolar mas também pelas falas da supervisora e da diretora, respectivamente:

A gente já começou a se organizar e coisa e tal, e aí o que acontece: na escola, há uma rotatividade muito grande de professores, isso foi uma coisa que me

chamou a atenção. Eu discuto essa questão da *difficuldade de implantar um projeto de escola*, em uma escola que a cada ano conta com um grupo diferente. Porque lá havia uma *rotatividade absurda*.

Quando você consegue colocar esse professor nesse processo, aí ele sai. Aí vem outro e começa tudo de novo. Uns têm vontade de aprender, mas outros não. A maioria não aceita mudanças.

Em relação ao tempo em que trabalhavam na escola naquele ano, 80% estavam desde o início do ano letivo; 10% desde maio e 10% desde agosto. Entre os 80% havia professores que acumulavam mais turmas do que tinham assumido no início do ano letivo para que elas não ficassem sem professor. Isso indica falta de continuidade do trabalho dos professores com as turmas e em relação aos programas das áreas de conhecimento.

A rotatividade detectada nas escolas brasileiras com ciclos, reafirmada pelos dados qualitativos, é apontada como um problema para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. A literatura relata a necessidade de um trabalho em equipe. Sabemos que a formação de equipe de trabalho depende do tempo de troca, de reflexão, de conhecimento do trabalho dos colegas, da confiança nas orientações da supervisão e direção.

A análise do currículo da escola, bem como de seu projeto pedagógico e dos programas das disciplinas, remeteu-nos à reflexão acerca da incoerência entre o que se pretende, ou seja, o que se escreve ou fala e o que se faz. Pode-se dizer que nas escolas, atualmente, convive-se com um modelo de currículo que mesmo obedecendo a uma lógica de conhecimento seriado já arrisca algumas propostas intermediárias que procuram alongar os objetivos dos alunos por dois ou três anos de um ciclo. Mas, não podemos esquecer que esse é um modelo de currículo ainda referenciado em um conhecimento que segue uma seqüência linear, um conhecimento que possui uma grafia em árvore, que pressupõe um caminho obrigatório, único e hierarquizado (Alves, 1999).

Na escola investigada, encontramos algumas pistas de convivência dessas duas lógicas e dessas duas dimensões em seu dia-a-dia. Os professores compartilhavam projetos planejados em conjunto, cujos temas variavam entre os interesses da comunidade, o momento político da cidade ou do país, temáticas como adolescência, lixo, meio ambiente, entre outras. O processo de

planejamento desse trabalho implicava estudos por parte do corpo de professores, maior integração entre alunos e a transformação do tempo e do espaço escolar. Nos dias de preparação que antecediam a apresentação final dos trabalhos empreendidos pelas turmas para a comunidade escolar, com a participação das famílias ou não, havia uma movimentação diferente no espaço da escola. Cada grupo de alunos orientava-se para o espaço necessário à realização de seu trabalho: a biblioteca para a pesquisa, a informática para a diagramação final dos trabalhos, o pátio para colar cartazes etc. O tempo escolar também se modificava, à medida que os tempos de hora-aula eram alongados ou abreviados, que o horário do recreio era alterado, que muitos alunos permaneciam na escola após seu horário regular etc. No entanto, a convivência das duas lógicas podia ser percebida em dois momentos. No primeiro, a divisão do tempo era óbvia: até a hora do recreio, tempo do conhecimento hierarquizado, presente nos programas do currículo formal; após o recreio, tempo do conhecimento integrado, proporcionado pelo estudo a partir dos projetos.

A dualidade de lógicas entre os currículos praticados atualmente nas escolas e o apelo aos professores, existente nos documentos das reformas, para que empreguem uma metodologia de ensino e avaliem seus alunos a partir das próprias possibilidades, tempos e ritmos, causa distorções na prática dos professores em sala, na percepção acerca de suas atribuições relativas à aprendizagem dos alunos e precisa ser superada. A incoerência entre a concepção de conhecimento existente nos currículos e a concepção de tempo, que a organização em ciclos requer, faz com que gerações de estudantes fiquem sujeitas a instabilidades em relação ao que aprendem, terminando o ensino fundamental ou até mesmo a escolaridade básica com defasagem de conteúdo e algumas competências pouco desenvolvidas, como leitura, por exemplo. Essa questão parece de suma importância para as redes de ensino que implementaram os ciclos e a progressão continuada.

Algumas falas e depoimentos de professores são importantes para ilustrar tais afirmações. Em uma entrevista, a professora do 5º ano (portanto final do ciclo 2), há dez anos na profissão, expressa a concepção de conhecimento e de currículo com a qual trabalha numa escola ciclada:

Eu acho que no processo, quanto à questão de conteúdo também não mudou, porque aquele ano no ciclo, ele tem conteúdo específico. Como na série. Por

exemplo, eu e a professora do 4º ano trabalhamos no mesmo ciclo, mas eu tenho um conteúdo para o 5º ano, ela tem outro para o 4º ano. Então, não é uma coisa assim que eu senti mudança no meu trabalho. O conteúdo programático ainda é o mesmo. E os livros continuam ainda sob essa perspectiva: que você tem os conteúdos x para serem dados naquele ano de escolaridade, seja ele de ciclo ou de série. Ou seja, então a estrutura não mudou, mas o pacote em volta é que sim.

A gestão dos tempos e espaços da prática pedagógica foi organizada na escola de forma a favorecer a continuidade necessária entre os ciclos. Tal aspecto foi apontado por uma professora como um fator positivo para suas escolhas acerca de o que e de como ensinar a seus alunos. No entanto, houve um conselho de classe cuja discussão em torno da violência apontou que a convivência dos alunos de 2º ciclo com os alunos maiores não estaria sendo benéfica em relação aos fatores disciplinares. Essa avaliação da supervisora e de algumas professoras gerou, ao final do ano, uma mudança no critério para organização das turmas e alocação de professores. Privilegiaram-se os aspectos pedagógicos relativos à disciplina e à socialização em detrimento dos relativos ao tempo e espaço escolares adequados para uma escola em ciclos.

Seguindo a mesma argumentação de que a cultura da escola e as disposições incorporadas pelos agentes permanecem na lógica da escolarização por séries, assim desenvolve-se a avaliação no interior da escola, sendo, porém um ponto de importante reflexão.

Tanto a proposta pedagógica da FME quanto o projeto político-pedagógico da escola expressam o ideal de como a prática de avaliação deve ser desenvolvida no interior da escola: uma prática coerente com o sistema de ciclos, formativa, contínua e que não deve ser seletiva. No entanto, a prática avaliativa revela tensões em sua interação com os *habitus* dos agentes envolvidos no processo educativo e com a cultura da escola que se concretiza no dia-a-dia. Considerando a avaliação como um elemento curricular, entendemos que a passagem do currículo formal ao currículo real da avaliação faz com que as práticas e os procedimentos sejam conformados entre a lógica que torna coerentes as práticas da cultura da escola seriada e a lógica da escola que se intenta promover, isto é, a da escola ciclada. Dessa forma, a percepção decorrente da análise dos documentos da FME, de que os ciclos em Niterói foram elaborados como uma alternativa intermediária entre o sistema tradicional de esco-

laridade (série/aprovação/reprovação) e o sistema adotado anteriormente para a rede (seriação/avaliação continuada/promoção automática) parece também ser possível de ser entendida no âmbito da escola⁹.

A argumentação de que os ciclos podem ser compreendidos como uma alternativa intermediária e de que existe uma conformação das práticas para o funcionamento da escola pode ser observada a partir do depoimento da supervisora:

E aí, no que a gente começou a analisar o documento [Proposta Político-Pedagógica da FME], uma das nossas conclusões, foi essa: que a questão de uma proposta de uma escola em ciclo, não combinava com a proposta de currículo e de avaliação, que vinha preconizada ali. Mas a gente tinha de seguir a proposta. Como a gente segue? Segue o que a Fundação apresenta como critérios avaliativos e tal, *mas tentando ver como ajustar*, porque, aí, também a postura da escola, foi a seguinte: se pudéssemos escolher, nós não seríamos uma escola em ciclo, seríamos uma escola seriada. Foi feita uma enquete na escola, uma votação entre os professores e a grande maioria queria seriação.

Mesmo que o sistema de avaliação em Niterói tenha sido modificado em relação ao regime de promoção e às decisões sobre os percursos dos alunos, e mesmo que as discussões entre os professores tenham avançado em relação às finalidades da avaliação, o que prevalece ainda entre muitos docentes é a idéia de que se não houver reprovação, então não é necessário avaliar, pois em nossa cultura escolar, avaliação ainda é sinônimo de medida, de quantificação com fins de aprovação ou reprovação, numa perspectiva seletiva e classificatória. Essa afirmação pode ser ilustrada na fala do professor de História do ciclo 4: “O professor ainda acha que no 1º ano do ciclo não precisa avaliar. Tem professor que não usa instrumento nenhum. Sai dando um conceito no diário”.

9. A rede de ensino municipal de Niterói implantou inicialmente, em 1994, a avaliação continuada, ou seja, a não-retenção de alunos para todo o ensino fundamental, sem alterar a organização da escola, que permaneceu em séries. A insatisfação dos professores em relação à impossibilidade de reprovação, foi um dos motivos para a implantação dos ciclos na nova administração, em 1999, pois dessa forma, o sistema de avaliação contemplaria a retenção ao final de cada ciclo. Tal proposição pode ser encontrada nas entrelinhas dos documentos da FME; para maiores detalhes, ver Fernandes, 2003, cap. 4.

A escola em ciclos solicita do professor uma inversão da lógica da avaliação que não cumpre mais apenas a função de medir e quantificar conteúdos aprendidos por aluno para aprová-lo ou não. A prática de uma avaliação mais contínua, formativa, coerente com uma proposta de escolarização na qual os alunos não são retidos, ainda não acontece no cotidiano da escola. Convivendo com duas lógicas, a escola em ciclos demonstra estar a meio caminho de uma escola diferenciada da escola seriada, mas que ainda não está plenamente organizada. Sendo um ponto central na organização da escola que parte da premissa de que os alunos não devem refazer os graus escolares, a avaliação torna-se um foco de resistência e de grandes equívocos no cotidiano da escola. Professores entendem que não mais precisam avaliar, alunos entendem que não mais precisam estudar e pais entendem que seus filhos, se não são reprovados, não estão aprendendo.

Há uma conformação da prática pedagógica, dentro da escola, entre a lógica da seriação/aprovação e ciclo/promoção. Essa conformação aparece nas estratégias utilizadas pelos docentes, demandadas pela busca de solução de algumas questões concretas, que nem sempre as políticas implementadas levam em conta. Já se argumentou sobre a necessidade de considerar o contexto geral por causa da violência. Advoga-se agora a necessidade de considerar a força da cultura da escola e dos *habitus* dos docentes, bem como a cultura da escola seriada fortemente presente em nossa sociedade. Ela foi captada nas falas e preocupações dos professores e também dos pais e alunos, uma vez que estes também compartilham do senso que rege os valores da sociedade.

As professoras dos ciclos 1 e 2, em sua maioria, expressavam nas reuniões e entrevistas conhecer melhor a lógica de funcionamento e a justificativa teórica e pedagógica para os ciclos. No entanto, ao verificarmos o quadro de aprovação e retenção da escola, é no final dos ciclos 1 e 2 que há maior índice de retenções.

Os professores dos ciclos 3 e 4, ainda que em discurso não concordem com os ciclos e demonstrem não compreender as bases de sua pedagogia, reprovam menos e quando há a possibilidade da dependência, ao final do ciclo 3, sua incidência é maior que a da reprovação (ver Anexo 1).

Embora a maioria dos professores tenha o desejo de melhorar a escola, apenas alguns professores estão dispostos a assumir riscos para isso. Esse resultado pode estar fortemente relacionado ao quadro de grande rotatividade na escola, bem como ao contexto de maior violência no entorno, determinando

que os professores não criem maiores vínculos com a comunidade, exceto aqueles que permanecem na escola há vinte anos ou mais. É importante notar que foram esses professores que declararam, no questionário, não existirem problemas relativos à violência, roubos e depredações no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados do Saeb indicou algumas relações possíveis entre escolas cicladas e o contexto mais geral do entorno e da comunidade nas quais as políticas foram implantadas. Os ciclos foram implementados em contextos sociais particularmente difíceis, marcados pela pré-existência de violência. O fato concorre para a maior rotatividade de docentes, fazendo que as escolas organizadas em ciclos não possuam condições ideais e coerentes com os pressupostos de uma concepção pedagógica de ciclos, por exemplo, a estabilidade do corpo docente. Apesar desse contexto, podemos notar que os professores que atuam em escolas organizadas em ciclos mostram-se mais comprometidos e mais responsáveis com o projeto da escola na qual atuam e também se responsabilizam mais pela aprendizagem dos alunos do que professores de escolas organizadas em séries.

Podemos afirmar que a escola em ciclos é uma escola de contrastes. Tais contrastes puderam ser observados na relação rotatividade/descontinuidade/violência/maior compromisso. O contexto de maior violência, no qual as escolas com ciclos estão imersas, conjugado à menor estabilidade do corpo docente contrasta com o resultado de maior compromisso dos professores com o projeto da escola. Considerando que a escola em ciclos traz como premissa básica a continuidade em vários níveis, uma porcentagem maior de faltas de professores e de rotatividade nas escolas cicladas faz que essas escolas sejam escolas de contrastes.

Em contrapartida à questão da violência, alguns resultados salutarres podem ser observados com a implantação dos ciclos. Os alunos, moradores em contextos de maior violência, beneficiam-se do fato de que, ao não serem retidos, evadem-se menos e, portanto, podem permanecer mais na escola. O espaço de socialização passa a ser mais a escola e menos a rua. Os alunos da escola pesquisada não apresentam um número excessivo de faltas, vão à escola diariamente e muitos se beneficiam de alguns projetos desenvolvidos pela prefeitura e SME/FME com a escola.

Em escolas onde há um contexto de risco, a alta rotatividade tende a ser maior. Se considerarmos que a maior concentração de escolas em que foram implementados os ciclos está em áreas urbanas da Região Sudeste, onde a violência tende a ser maior, e se considerarmos que uma das condições para que a organização da escolaridade em ciclos se realize é a continuidade implícita na concepção do tempo e do espaço escolar, bem como na constituição do trabalho docente quanto à organização das turmas e do currículo, tal contradição precisa ser pensada pelos gestores das políticas. Não se trata aqui de pensar uma alternativa que atenda somente às imposições do contexto, mas de trabalhar para construir uma proposta que atenda às demandas da realidade em conformidade com os princípios de uma pedagogia fundamentada nos ciclos de escolaridade. Tal proposta deve ser construída no âmbito da unidade escolar, pois cada contexto exige ações e estratégias relacionadas às suas especificidades.

A escola organizada em ciclos, dadas as mudanças que exige, torna-se, mais do que as outras, uma *escola em conflito, inquieta*, uma vez que diversos aspectos são postos em questionamento: a forma de avaliar, a maneira de entender o conhecimento, a didática utilizada, a organização dos tempos e dos espaços.

A escola com ciclos administra conflitos. Se considerarmos que o cotidiano escolar é marcado por urgências, que é um espaço marcado por relações humanas e, portanto, complexo por natureza, podemos afirmar que as tentativas de alterar práticas já consolidadas e legitimadas pela comunidade escolar e pela sociedade fazem com que a escola com ciclos tenha seus conflitos ainda mais aprofundados.

Podemos observar que a escola organizada em ciclos, de um modo geral, tal qual se apresenta hoje, conjuga lógicas de funcionamento, práticas e concepções de seus agentes que tanto operam de forma coerente com as premissas de uma escola seriada quanto com as premissas de uma escola organizada em ciclos. Os documentos oficiais revelam essa tensão. Também concorrem para essa afirmação as concepções dos professores, as quais são ilustradas pelas suas falas e decisões sobre quais ações realizar com seus alunos, seja em relação à seleção de conteúdos, seja quanto às práticas de avaliação e decisões de promoção ou retenção. A escola, para operar entre duas lógicas, conforma práticas de ambas as concepções de ensino, isto é, um ensino ora com ênfase no que se ensina, ou seja, no programa, e ora com ênfase no que se aprende,

portanto nas aprendizagens que os alunos podem realizar. Mesmo considerando a complexidade da ação educativa e o fato de que nossas práticas conjugam diferentes concepções e lógicas, arrisco dizer que a escola organizada em ciclos, como se apresenta hoje, é como uma instância intermediária entre a escola seriada e uma outra escola que ainda está por vir: uma que seja mais coerente com as questões, problemáticas, concepções, tensões, conflitos e verdades provisórias do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, O. M. *Ciclos: a escola em (como) questão*. São Paulo, 2002. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação USP

ALVES, N. *Tecer conhecimento em rede*. In: ALVES, N.; GARCIA, R.L. (orgs.) *O Sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.111-120.

ARROYO, M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, v.20, n.68, p.143-161, dez.1999.

BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Revista de Estudos Avançados*, v.15, n.42, p.105-142, 2001.

BRANDÃO, Z. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2002.

CANDAU, V.; LUCINDA, M.; NASCIMENTO, M.G. *Escola e violência*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DALBEN, A. I. L. F. A Prática pedagógica e os ciclos de formação na escola plural. In: DALBEN, A. I. L. F. (org.) *Singular ou plural? Eis a questão!* Belo Horizonte: Game; FAE UFMG, 2000.

FERNANDES, C. O. *Escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI*. Rio de Janeiro, 2003. Tese (dout.) Departamento de Educação PUC-RJ.

GATTI, B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p.65-82, jul. 2001.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia*. Porto Alegre: Sulina, 1998.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, v. 22, n.74, p. 43-58, abr. 2001.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n.99, p.5-15, nov.1996.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

_____. *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, n.108, p.7-26, nov.1999a.

SOUSA, Z. S. *A Avaliação na organização do ensino em ciclos*. In: KRASILCHIK, M. (org.) *USP fala sobre educação*. São Paulo: Feusp, 2000. p.34-44

SZTAJN, P; BONAMINO, A.; FRANCO, C. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, n.118, p.11-39, mar. 2003.

TARDIF M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

Recebido em: agosto 2004

Aprovado para publicação em: outubro 2004

ANEXO 1

TABELA: MOVIMENTO ESCOLAR 2001/2002 – ESCOLA PERTO DO CÉU

2001/2002	Aprovados	Retidos por faltas	Retidos por faltas/reclassificados	Retidos no ciclo	Promovidos com dependência	Transferidos	Desistentes
Turma 101	22	5	1	-	-	-	1
Turma 102	28	-	-	-	-	-	-
Turma 103	14	5	1	-	-	-	2
Turma 201	22	6	-	-	-	1	-
Turma 202	22	-	-	-	-	3	-
Turma 203	26	-	-	-	-	2	-
Turma 204	21	-	-	-	-	1	4
Turma 301	13	2	-	11	-	3	1
Turma 302	21	3	1	7	-	2	3
Turma 303	28	-	1	-	-	2	1
Total ao final do Ciclo 1	217	21	4	18	-	14	12
Turma 401	25	2	-	-	-	1	-
Turma 402	26	5	-	-	-	1	1
Turma 403	28	-	-	-	-	3	-
Turma 501	30	-	1	3	-	3	-
Turma 502	29	-	-	5	-	3	1
Total ao final do Ciclo 2	138	7	1	7	-	11	2
Turma 601	26	1	-	-	-	2	-
Turma 602	27	1	-	-	-	-	-
Turma 701	12	2	-	6	12	-	2
Turma 702	17	01	-	04	03	01	01
Turma 703	25	-	-	-	02	01	-
Total ao final do Ciclo 3	107	05	10	17	04	03	-
Turma 801	31	-	-	-	-	-	-
Turma 901	09	01	-	02	12	05	02
Total ao final do Ciclo 4	40	01	-	02	12	05	02

Fonte: documento de registro do movimento escolar da secretaria da escola.