



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Cristiane das Dores Barbosa de Araujo da Rocha

**Experiências docentes nas políticas de não-reprovação no município de  
Niterói: o que mudou?**

Rio de Janeiro

2013

Cristiane das Dores Barbosa de Araujo da Rocha

**Experiências docentes nas políticas de não-reprovação no município de Niterói: o que mudou?**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

R672  
Tese

Rocha, Cristiane das Dores Barbosa de Araujo da  
Experiências docentes nas políticas de não-reprovação no município de  
Niterói: o que mudou / Cristiane das Dores Barbosa de Araujo da Rocha - 2013.  
91f.

Orientador: Rita de Cássia Prazeres Frangella

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense,  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Rendimento escolar - Teses. 2. Avaliação educacional – Niteroi (RJ) - Teses.  
I. Frangella, Rita de Cassia Prazeres. II. Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.015.4

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Cristiane das Dores Barbosa de Araujo da Rocha

**Experiências docentes nas políticas de não-reprovação no município de Niterói:  
o que mudou?**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 31 de janeiro de 2013

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella (Orientadora)

Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Debora Raquel Alves Barreiros

Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra Flavia Monteiro Barros Araújo

Universidade Federal Fluminense

## AGRADECIMENTOS

A minha querida orientadora Rita Frangella, que com sabedoria e competência me conduziu nesse percurso e merece todo o meu respeito e reconhecimento pela credibilidade e confiança transmitida ao longo do caminho. Por tudo isso, sei que essas rápidas palavras jamais poderão expressar todo o meu carinho e o meu agradecimento.

Aos meus familiares que compreenderam a importância da realização desse trabalho ao longo desses anos, contribuindo cada um a sua maneira, em particular a minha mãe que acompanhou bem de perto as etapas finais da conclusão da minha dissertação, com seu amor incondicional.

Ao meu esposo, José, por ter se mantido firme ao meu lado com todo seu companheirismo, paciência, amizade, compreensão e amor, transmitindo de forma incessante todo seu pensamento otimista nos diversos momentos vividos nesse percurso.

Aos meus colegas da turma do mestrado que por diversas vezes me deram forças e me motivaram nesse, em especial a minha querida amiga Ludimila, com quem caminhei juntamente até quando foi possível, cursando as mesmas disciplinas, compartilhando nossos medos, receios e momentos de conquistas.

A todas que fazem parte do grupo de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura*, que me acolheram com bastante carinho.

Às professoras Débora Barreiros e Flavia Monteiro, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

A todos os profissionais da escola onde realizei a pesquisa de campo, em especial à diretora e as professoras que fazem parte desse trabalho.

A todos que me acompanharam, compreenderam, incentivaram, me ensinaram e apontaram os melhores caminhos.

A todos os amigos, profissionais de Educação.

Enfim, a todos que foram essenciais nesse percurso, obrigada!

## DEDICATÓRIA

*Em nossas vidas sempre existem pessoas muito especiais, no meu caso, a presença de uma delas foi fundamental para chegar até aqui a quem dedico este trabalho: a minha querida orientadora Rita Frangella, que com tamanha generosidade me estendeu a mão no meu (re)começo. Por ter acreditado na minha capacidade e potencial até o último minuto. Agradeço por todo o seu companheirismo, que certamente foi essencial na produção e conclusão do presente trabalho. Obrigada por tudo!*

## RESUMO

ARAUJO, Cristiane das D. B da Rocha. *Experiências docentes nas políticas de não-reprovação no município de Niterói: o que mudou?* Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

O presente trabalho tem como objetivo investigar e analisar como o sentido de currículo e as práticas avaliativas foram recontextualizados após as inúmeras reformulações educacionais ocorridas no município de Niterói, no que se refere à sua opção pela organização escolar em ciclos, do ponto de vista dos docentes de diferentes gerações que atuam nos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. A iniciativa se ancora no entendimento dos ciclos como política curricular, assentada na perspectiva de Stephen Ball, pelo viés da abordagem do ciclo de políticas, ao analisar a política desde a sua implementação até a sua prática, envolvendo os seguintes contextos: contexto de influência, contexto da produção e o contexto da prática. Neste estudo, enfatizarei o contexto da prática, no entanto, é importante salientar que não é possível separar cada um deles, pois esses contextos se entrecruzam, enfatizando o caráter multifacetado e complexo desse processo. É notório que os estudos sobre as políticas curriculares, geralmente se distanciam da prática, nessa pesquisa faço essa aproximação, destacando a relevância e complexidade do trabalho docente. A partir do referencial metodológico proposto por Ball, optou-se por ter como estratégia de pesquisa a análise documental e as entrevistas com as professoras de uma escola da rede municipal de Niterói que vivenciaram a trajetória de mudança da seriação ao ciclo e, a partir de suas falas, observar o processo de recontextualização que perpassa a produção curricular, conceito elaborado por Bernstein, que tem sido utilizado como referencial teórico para análise de políticas educacionais e curriculares, tal como propõe Lopes (2006). A importância de conhecer as experiências docentes é ressaltada no campo de estudos curriculares por autores como Goodson (2008), nessa perspectiva, a política ao ser recontextualizada pelos docentes ganha sentido, na prática, a partir da experiência pessoal e profissional desses professores, que desestabilizam suas práticas para dar sentido ao texto e ao discurso na construção da política curricular. Assim, busca-se compreender a trajetória do processo de reorganização da Rede Municipal de Educação de Niterói com os ciclos a partir da revisão de literatura segundo autores, tais como: Freitas (2003), Fetzner (2007) e Fernandes (2009), buscando articular como essas propostas se relacionam a diferentes perspectivas de avaliação e currículo.

Palavras-chave: Ciclos. Currículo. Avaliação. Política curricular.

## ABSTRACT

ARAÚJO, Cristiane das D. B da Rocha. *Teaching experiences in non-reproval (non-failure) policies in the city of Niterói: what has changed?* Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

This review aims to investigate and analyze how the sense of school curriculum and evaluation practices were recontextualised after numerous educational reformulations occurred in the city of Niterói with regard to their choice of school organization in cycles, from the point of view of teachers from different generations who work in the 1st and 2nd cycles of elementary school. The initiative is anchored in the understanding of cycles as curriculum policy, grounded in the perspective from Stephen Ball by bias of the policy cycle approach when analyzing the policy since its implementation to its practice involving the following contexts: the influence context, the context of the production and practical context. In this review I will emphasize the practical context however it is important to emphasize that it is not possible to separate each of them as these contexts are intertwined emphasizing the multi-faceted and complex character of this process. It is clear that the studies on curriculum policies, generally differ from the practice and in this research I make this approach, highlighting the importance and complexity of teaching. From the methodological framework proposed by Ball, it was decided to have as a research strategy document analysis and interviews with the teachers of a municipal school in Niterói who experienced the change of trajectory of ranking the cycle and, from his lines, observe the recontextualising process that permeates the curriculum production concept developed by Bernstein, which has been used as a theoretical framework for analysis of educational and curriculum policies, as proposed by Lopes (2006). The importance of knowing the teaching experiences is emphasized in the field of curriculum studies by authors like Goodson (2008), in this perspective, the policy to be recontextualized by teachers makes sense in practice from personal and professional experience of these teachers, which destabilizes their practices to give sense to the text and discourse in the construction of curriculum policy. Therefore, we search to understand the trajectory of the reorganization process from the Municipal Network of Education of Niterói with the cycles from the authors according to literature review such as Freitas (2003), Fetzner (2007) and Fernandes (2009), seeking to articulate how these proposals relate to different perspectives of evaluation and school curriculum.

Keywords: Cicles. Curriculum. Evaluation. Curriculum policy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	
2	<b>A CONFIGURAÇÃO DE UMA NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL ..... 24</b>
2.1	<b>Política de ciclos: um breve histórico..... 24</b>
2.2	<b>Implicações da recontextualização da política de ciclos..... 40</b>
2.3	<b>A avaliação e os ciclos: algumas considerações..... 48</b>
3	<b>REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI: 56</b> <b>(RE)CONFIGURAÇÕES DOS PROCESSOS ESCOLARES .....</b>
4.	<b>CONTRIBUIÇÕES DOCENTES NA PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS DE 68</b> <b>NÃO-REPROVAÇÃO: O CONTEXTO DA PRÁTICA .....</b>
4.1	<b>O encontro com o não previsto: os desafios de pesquisar o local de trabalho..... 68</b>
4.2	<b>Aprimorando a pesquisa de campo: a instituição pesquisada e o grupo de 71</b> <b>professoras entrevistadas.....</b>
5	<b>EM DIÁLOGO, DESCONSTRUINDO/ PRODUZINDO SENTIDOS SOBRE 77</b> <b>CICLOS E AVALIAÇÃO .....</b>
5.1	<b>O que dizem as professoras sobre os ciclos e avaliação? ..... 78</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 84</b>
	<b>REFERÊNCIAS ..... 88</b>

## INTRODUÇÃO

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar  
ou anunciar a novidade.

*FREIRE, 1996*

A presente pesquisa aborda o processo pedagógico que acontece no cotidiano de escolas públicas do Município de Niterói, ambiente rico em acontecimentos e experiências que refazem todos os dias a história desse sistema público de educação. A escolha por esse espaço emergiu dos questionamentos suscitados ao longo da minha vivência como professora e pedagoga do ensino fundamental, área em que atuo há quase dez anos, nessa mesma rede de ensino.

Nessa trajetória, notei o quanto as indagações surgem e se fazem presentes de forma incessante no meu cotidiano, na medida em que tento compreender a dinâmica desse espaço, principalmente a forma como as práticas docentes se reconfiguraram diante das diversas mudanças pelas quais a escola pública em Niterói já passou.

Em meio a tantos questionamentos, notei que um deles passou a me acompanhar desde que ingressei no magistério público, em 2006, no município, quando me deparei, pela primeira vez com uma rede municipal estruturada de forma diferente da organização seriada, nomeada ciclos. Para chegar a essa configuração a rede passou por algumas experiências, passou por outras políticas de não-reprovação e assim a política de ciclos foi se constituindo paulatinamente no município.

Tendo em vista que também passei por um processo de escolarização organizado em uma concepção seriada e que na época em que cursei Pedagogia essa temática não havia sido abordada densamente, inicialmente tive o desejo de compreender como havia ocorrido a reconfiguração da política educacional do município.

Esse desejo de compreender os ciclos também se fazia presente, pois como poderia praticar algo que ainda não conhecia? O que é abordado nessa política? Quais são as intenções? Por que ciclos? E agora o que faço com a minha experiência seriada?

Nessa angústia diária e movida pelo desejo incessante de poder compreender essa política, tentei resgatar com os diversos profissionais da escola em que trabalhava,

documentos e textos que pudessem me ajudar. Além disso, também arrisquei esclarecer algumas dúvidas nas conversas informais que tive com diversos colegas.

Imersa no cotidiano da escola pude observar que as opiniões sobre os ciclos divergiam, profissionais destacavam que essa política apenas reformulava a nomenclatura e não trazia mudanças significativas no sistema escolar e outros que consideravam positivas as propostas advindas dos ciclos.

O mais interessante das sensações e opiniões é o fato de destacarem, na maioria das vezes, que, mesmo após leitura de diversos textos que abordavam temáticas que envolviam a política de ciclos, após terem participado de reuniões e eventos organizados nesse sentido, os conhecimentos que foram construídos ainda eram superficiais, pois tangenciavam suas experiências como docentes. Dessa maneira, foi possível observar que as reformas oficiais, provindas de instâncias superiores à instituição escolar, que ampararam a prática das políticas de não-reprovação no município, criaram novas expectativas e embates para solução dos problemas educacionais.

Relacionando os textos e conversas à outras questões que surgiam, uma preponderava, sobretudo, para os docentes: a nova configuração indicada por essa política para as práticas avaliativas. Foi nesse momento que senti a necessidade de realizar um estudo mais aprofundado, pois esse era um assunto complexo e somente com uma análise mais peculiar e minuciosa da realidade que se apresentava, poderia compreendê-lo e compartilhá-lo.

Nesse período defini que seria importante cursar o mestrado para dar continuidade às investigações informais realizadas e, após ingressar no curso de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pude dar continuidade aos estudos anteriores.

Inicialmente constatei que a discussão e produção teórica sobre os ciclos não é recente e ainda suscita diversas indagações no campo educacional. Muitas pesquisas foram realizadas dentro dessa temática e trouxeram contribuições importantes, destacando o processo de formulação de uma política educacional como um movimento complexo e dinâmico que motiva tensões e embates constantes que não podem ser previstos, dessa maneira o cotidiano revela questões que ainda precisam ser retomadas.

A literatura que versa sobre o tema nos aponta algumas lacunas e sugere algumas perspectivas para novas pesquisas, pois, de acordo com Mainardes (2007), os trabalhos que realizaram uma “reavaliação” crítica da política de ciclos ainda são escassos.

Levando em consideração esse fato, alguns aspectos podem ser analisados com mais profundidade, como por exemplo, as formas como as diferentes redes de ensino recontextualizaram a política de ciclos, o impacto dos ciclos na prática pedagógica e como essa política é vivenciada em sala de aula, elementos de interesse do presente trabalho.

Para compreender os ciclos é necessário também ter clareza sobre a forma como a escolaridade em séries está organizada e alguns de seus fundamentos. De acordo com Fernandes (2003) no processo de escolarização seriada se pressupõe que todos aprendem da mesma maneira e ao mesmo tempo, nesse sentido, aqueles que não correspondem às expectativas desejadas para cada série não têm o direito de dar continuidade ao seu processo de escolarização. Há uma interrupção desse processo com a reprovação.

Na verdade, a reprovação vai paulatinamente excluindo diversos alunos do seu processo de escolarização, pois apenas reprovar não garante progressos e avanços automáticos na aprendizagem. Permanecer estagnado na mesma série, geralmente, faz com que diversos alunos desistam por não conseguirem se adaptar a essa organização escolar.

Essa lógica que, na maioria dos casos, fundamenta a organização da escolaridade organizada em séries, passou a ser vista como a principal responsável pelo fracasso escolar dos alunos das classes populares, o que é justificado como um problema relacionado à organização temporal da escola, geralmente estruturada em torno de um ano letivo.

Contudo, a questão não se restringe ao aspecto temporal, essa questão está imbricada com a perspectiva de avaliação que a escolaridade organizada em séries preconiza: a avaliação classificatória ao findar o período letivo, com vistas à classificação dos alunos em aprovados ou reprovados.

Sendo assim, o foco da minha pesquisa está na investigação e análise das experiências docentes com a não reprovação, proposta pela política dos ciclos, a fim de observar esse movimento não como um caráter de resistência ou conformação, mas em sua dimensão produtiva, o que é ressignificado e produzido entendendo essa produção como processo de constituição curricular, além de tentar compreender que ideia assume a “aprovação/reprovação”, após as inúmeras reformulações educacionais ocorridas no município de Niterói.

Busco entender como esses sentidos foram recontextualizados, do ponto de vista dos docentes que atuam no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, também para compreender como se deu a reconfiguração da rede na transição das séries para ciclos, pois a política de ciclos não traz somente novas propostas para a avaliação dos alunos, incide em uma proposta curricular outra, que vai sendo recontextualizada em diálogo com as experiências docentes.

De acordo com Goodson (2008), iniciativas governamentais vêm sendo tomadas sem levar em consideração os interesses, propósitos e experiências pessoais dos professores. Nesse processo de mudança, o autor identifica três importantes segmentos. Entre eles, está o pessoal, suas crenças e valores que mobilizam os indivíduos para as novas transformações.

O cunho pessoal, tal como defendido pelo autor, deve ter lugar privilegiado nos estudos curriculares, pois além de superar a análise prescritiva do currículo, localiza o aprendizado na experiência pessoal e profissional dos docentes, logo as histórias individuais fazem parte da história institucional. Dessa maneira, é possível analisar quais sentidos as experiências pessoais produzem no processo de recontextualização da política. No que tange a essa pesquisa, trata-se de observar como essa experiência docente, de cunho pessoal, produz significados sobre as formas de organização da escola – em seu caráter de mudança de seriação ao ciclo e aos aspectos avaliativos que envolvem a aprovação/reprovação.

Para realizar tal análise foram utilizadas como referencial teórico-metodológico, as contribuições de Stephen Ball e Richard Bowe, especificamente sobre a abordagem do ciclo de políticas, tendo em vista, que essa abordagem oferece subsídios para analisar a trajetória das políticas educacionais em sua complexidade, interligando os processos macro e micropolíticos e os profissionais que atuam cotidianamente nas escolas. O trabalho tem como referencial para análise os contextos do processo de formulação de uma política propostos pelos autores: contexto de influência, contexto da produção e o contexto da prática.

O caminho percorrido para dar andamento à presente pesquisa também envolveu análise da literatura que versa sobre o tema e pesquisa documental referente às inúmeras mudanças educacionais ocorridas no município.

Dessa maneira, alguns caminhos foram delineados até chegarmos análise do objeto pretendido. Na literatura sobre a temática foram analisadas diversas obras fontes importantes de informação e divulgação sobre os ciclos que se complementam. Destaco alguns autores como Mainardes (2007), Barreto e Mitrulis (1999; 2001; 2004) e Fernandes (2003; 2005; 2007) que em suas obras também trazem os processos históricos da escola em ciclos, sobretudo no Brasil, desde o desenvolvimento do discurso da política, além de realizarem uma revisão da literatura das pesquisas e publicações brasileiras na temática apontando limitações e perspectivas.

As leituras realizadas possibilitaram delinear o caminho que foi percorrido na pesquisa, destaca-se inicialmente o processo histórico e os fundamentos que geraram discussões acerca da política educacional que ampara a concepção dos ciclos no Brasil, perpassando pelo processo de recontextualização da política em âmbito nacional e local (no

município de Niterói), além da discussão acerca da avaliação nos ciclos e a análise do contexto da prática nas falas docentes e os novos sentidos produzidos nesse contexto.

Desde o fim do século passado, as discussões acerca de políticas educacionais têm alocado suas atenções para questões que envolvem o currículo como a forma de conseguir realizar as mudanças já esperadas há algum tempo na educação. As reformas educacionais podem acontecer de diversas maneiras e por meio de várias ações, mesmo diante dessas alternativas, as reformas têm depositado suas expectativas nas políticas curriculares.

No Brasil, o aumento da produção de teorias sobre políticas curriculares ganhou destaque apenas em 1990, ocasião em que há publicação a nível nacional de diretrizes e parâmetros educacionais, dessa maneira, os estudos realizados nessa época voltavam-se para o entendimento dos impactos produzidos por esses documentos, no período interpretado como *auge das reformas neoliberais*. Esses estudos então objetivavam a crítica dos documentos e projetos em curso, ao invés de pautar suas investigações sobre as concepções teóricas das políticas propriamente dita. (Lopes e Macedo, 2011).

Esse fato ocorreu também devido ao destaque dado a dimensão formal da política, que faz com que sejam vistas como definições e diretrizes elaboradas e apresentadas por instituições executivas e legislativas do Estado, que servem para orientar tecnicamente como a prática tem de ser desenvolvida, logo, essas análises enfatizam a separação entre proposta e implementação, discurso e prática.

Esse viés destaca polos opostos, dominantes e dominados, pois como há um centro primordial onde se localiza o poder de elaboração da política, há o entendimento equivocado que a política é determinada por esse centro e nas políticas curriculares as práticas das escolas ficam a margem das discussões.

Quando a política é concebida como um guia prático, os estudos sobre as políticas curriculares tendem a preocupar-se na busca de soluções para os entraves e problemas encontrados no seu processo de implementação, logo, essas investigações permanecerão pautadas em uma análise que tende a separar proposta e prática, nesse sentido, as pesquisas não teorizam sobre o processo de constituição das políticas.

Com advento de novas teorias na área dos estudos curriculares, diferentes perspectivas de análise das políticas surgem destacando o processo complexo que as compõe, a fim de superar a separação que os estudos de cunho estrutural faziam entre proposta e implementação, considerado como etapas de um mesmo processo que estão interligados, envolvendo negociações, contestações, lutas e disputas, extrapolando a ideia de relação vertical de poder.

Nesse contexto, não considero adequado analisar uma política curricular nessa verticalidade, como se o poder estivesse centralizado e alguma instância superior que decide e elabora a política encaminhando às escolas para que possam “implementá-la”, como se não fizessem parte do processo de produção da política. Trago referenciais teóricos que permitem analisar esse processo sob outra perspectiva, em um movimento dialógico e dinâmico:

No caso da política de currículo, a prática das escolas permanece situada fora do espaço de decisão política. Trata-se de um espaço de implementação de orientações definidas por poderes externos a ela. Caso seja considerado que o poder é difuso e sem centro, com múltiplos centros contextuais sendo produzidos. A prática das escolas tende a ser considerada também como um centro decisório de produção de sentidos para a política. A prática deixa de ser considerada como o Outro da política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas. (Lopes e Macedo, 2011, p.237)

Ao considerar o poder difuso, destaco que o processo de construção das políticas curriculares é mediado por conflitos inerentes a sua construção. Nessa perspectiva proponho na pesquisa a análise dos ciclos como política curricular, considerando as atuações de poder envolvidas no processo de constituição da política no município de Niterói que sugerem uma nova proposta de (re)estruturação do currículo nas escolas, desdobrando-se em diversos âmbitos e abrangendo diversos aspectos como: a reorganização do tempo e do espaço, a reorganização e seleção de conteúdos, o sistema de avaliação, o trabalho dos professores, o processo de ensino e aprendizagem etc. que envolve a organização do ensino como um todo. Nesse sentido, é possível compreender que não se trata de um único aspecto ou tempo, ou turma, ou avaliação, mas todo processo pedagógico em sua complexidade.

Nessa trajetória, para realizar estudos sobre a política curricular do município, destaco a necessidade de definir o que compreendo como currículo, apesar de não acreditar que seja possível chegar a uma há uma definição específica. Mesmo que não seja possível uma conceituação exata e pontual, existem sentidos produzidos em relação ao currículo ao longo do tempo que foram construídos socialmente. *À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como as influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento* (Moreira e Candau, 2008).

A diversidade de sentidos produzidos ainda não descreve a complexidade que envolve o currículo, pois não é algo que está pronto, o currículo é um processo, é dinâmico. Apesar disso, diversos estudos na área tentam ao longo do tempo defini-lo de várias maneiras e uma gama dessas definições trazem os significados produzidos no cotidiano das escolas.

Entre as sentidos produzidos, o mais comum relaciona o currículo a grade curricular, ele é definido como um documento prescritivo em que contam a lista de conteúdo das disciplinas, com suas cargas horárias etc. Essa é uma visão que carrega alguns antecedentes históricos, trazendo em seu bojo o sentido de organização e “sequenciação” da experiência escolar dos alunos, que de acordo com Lopes e Macedo (2011) é considerada como uma característica presente e um dos mais concretizados sentidos de currículo.

Compreendo o currículo para além dessa natureza técnica, que tem privilegiado a estrutura disciplinar com destaque às disciplinas tradicionais, como prescrição do que deve ser ensinado. Nessa pesquisa foco a abordagem discursiva do currículo, como prática cultural com vistas a possibilidade de conectar o contexto macro ao contexto micropolítico das escolas:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que se torna possível, nem tudo pode ser dito. (Lopes e Macedo, 2010, p.41)

Entender o currículo como prática de significação, como produção de sentidos permite analisar as políticas curriculares focalizando a prática e o cotidiano, enfatizando os diferentes contextos que concorrem para a produção curricular e os seus processos de significação, pois as políticas curriculares também são constituídas na escola, não se trata de um processo linear e hierárquico, mas que envolve a combinação de diferentes sujeitos e diversos contextos. De acordo com as colocações de Lopes e Macedo (2011), tenho como propósito destacar a escola como *locus de luta por hegemonia, e mais ainda, não como espaço em que a derrota frente a essas relações é previamente estabelecida.* (p.165)

Ao analisar os ciclos como política curricular, trago as contribuições de Ball como referencial teórico-metodológico para dialogar com a perspectiva de currículo destacada. Nas diversas pesquisas realizadas que abordam questões voltadas para a política de ciclos não há compreensão dos ciclos como uma política curricular, na maioria das vezes é analisada apenas como uma questão “*didática*”.

Apesar de não ter uma única forma de se pensar os ciclos, é compreensível que, seja qual for a forma há embutida nela concepções de homem, educação, sociedade e, sobretudo, de currículo. Como política curricular a proposta de ciclos também assinala uma intervenção

na prática curricular cotidiana, intervindo no sistema educativo e na reconfiguração do currículo.

As mudanças propostas por essa política curricular nos levam a compreender e vivenciar o currículo de uma nova maneira. Não se trata apenas de mudanças na forma de trabalhar com os alunos em sala de aula, repensar nas questões de ensino e aprendizagem apenas, é algo bem maior que envolve diversos contextos e ideias, na disputa pela hegemonia.

Tenho como objetivo superar as análises que focam os processos produção da política e de sua implementação de maneira simplista, sem perceber que esses contextos estão interligados e se cruzam. Como uma política curricular os ciclos foram sendo constituídos em arenas hegemônicas de luta, em que o poder dos sujeitos que atuam nesse processo vai reconfigurando essa política. Portanto, nessa perspectiva, o currículo é construído de forma dinâmica em que diversas experiências e interesses na disputa pelo poder se cruzam reciprocamente, é dessa maneira que a política de ciclos foi se constituindo no município de Niterói.

Geralmente há entendimento de que as políticas educacionais são estabelecidas de forma autoritária, vindas “*de cima para baixo*” e devem ser *implementadas* nas escolas, todavia, as contribuições da abordagem do ciclo de políticas formuladas por Ball nos traz novas possibilidades de compreender o processo de *constituição* de uma política.

Essa abordagem enfatiza a natureza *complexa e controversa* da política educacional. Na abordagem do ciclo de políticas ganha destaque a complexidade dos contextos políticos em que as instâncias globais e locais estão interligadas acarretando influências recíprocas e gerando mudanças mútuas. Sendo assim:

[...] é possível compreender que as políticas curriculares são processos de negociação complexos, nos quais “momentos” como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados. Os textos produzidos nesses “momentos”, sejam eles registrados na forma escrita ou não, não são fechados nem têm sentidos fixos e claros. (LOPES, 2004, p.112).

Levando em consideração o processo complexo de elaboração de uma política, é necessário que seja realizada a conjunção entre as questões macro e micro que perpassam esse processo, com vistas à superação da visão simplista que possibilita avanços na produção de novos conhecimentos.

De acordo com Ball (2001), por meio da abordagem do ciclo contínuo de políticas, é possível analisar e refletir sobre a configuração de uma política educacional com vista a

superação da constante separação que há entre proposta e implementação, quando há uma visão linear da instauração de projetos políticos. Nessa perspectiva o autor questiona a centralidade do Estado nas políticas, ideia presente nas políticas que envolvem as reformas educacionais, logo a política é uma produção do governo que precisa ser implementada nas escolas.

Quando a constituição de uma política é vista de maneira linear, pautada na dicotomia produção e implementação, perdemos de vista o processo complexo que a constitui que envolve negociações, tensões, constrangimentos e recontextualizações.

Uma das preocupações centrais do autor é com o processo de recontextualização das políticas que acontece nas escolas. Para isso propõe três contextos não hierarquizados que se interrelacionam: o contexto de influência, de produção do texto político e o da prática.

Ball (2001) destaca que contexto de influência é onde geralmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são elaborados. É o local em que são *hegemonizados* os conceitos principais da política. Os principais atores que estão inseridos nessa luta de poder em prol de seus interesses são, principalmente, partidos políticos e esferas do governo.

Nesse *território originário* de onde derivam as políticas, estão em jogo interesses de diferentes atores que por diversas vezes são conflitantes e lutam para conseguir a hegemonia nesse contexto de influência.

A passagem do contexto de influência para o da produção do texto é marcada pela noção de *representação*, logo, os textos políticos representam a política e estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Dessa maneira, essas *representações* podem surgir de diferentes formas: textos legais oficiais, textos políticos, pronunciamentos oficiais, vídeos, entre outras formas.

Como os textos são produzidos em meio a negociações e acordos entre interesses, por diversas vezes conflitantes, esses textos não são totalmente coesos e claros e podem ser contraditórios, ou seja, esse acordo é sempre frágil, provisório e está sujeito a mudanças.

De acordo com Mainardes (2007), as políticas são intervenções textuais que carregam consigo limitações e possibilidades. As respostas a esses textos têm implicações concretas que são vivenciadas no terceiro contexto, o da prática:

[...] o contexto da prática é onde a política é sujeita à interpretação e recriação é onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para os autores, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente 'implementadas' dentro dessa arena (contexto da prática), mas são sujeitas à interpretação e, então, 'recriadas'. (MAINARDES, 2007, p.30).

Nessa perspectiva, os profissionais que atuam no contexto da prática fazem a leitura desses textos políticos reinterpretando-os, produzindo novos sentidos, envolvidos e influenciados por suas histórias de vida, experiências, seus valores etc. Nesse processo de reinterpretação, os autores do texto não têm como controlar a produção desses novos significados.

A escolha pela abordagem do ciclo de políticas se justifica por acreditar que professores e demais profissionais que atuam nas escolas desempenham papel ativo no processo de produção das políticas educacionais, recontextualizando-as em suas práticas cotidianas, submerso em sua experiência profissional e pessoal.

De acordo com Lopes (2006), outra contribuição de Stephen Ball em relação ao processo de construção de políticas educacionais é a existência de duas concepções diferentes em relação à política, que devem ser compreendidas simultaneamente: a política como texto e como discurso.

A concepção da política como texto está fundamentada na teoria literária, que compreende os textos como *representações codificadas* de forma complexa. Dessa maneira, os textos são produzidos num contexto de múltiplas influências, todavia, nesse processo apenas algumas influências são legitimadas e nessa polifonia apenas algumas vozes são ouvidas.

Ao analisar política como discurso, Ball apóia-se na concepção de prática discursiva de Foucault, logo o discurso não se restringe à linguagem, são:

[...] práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam a que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. Nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui, ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso. (LOPES, p.38, 2006).

Ao compreender a política como discurso, o autor destaca que os conhecimentos que ficam subjugados não ficam completamente excluídos e, apesar dos atores estarem inseridos numa variedade de discursos, alguns serão mais dominantes que outros, mas essa condição hegemônica não é absoluta e definitiva.

Apesar da distinção entre política como texto e como discurso terem sido extraídas de teorias distintas, são conceitos que se complementam. Nesse sentido, a política como discurso ressalta os limites existentes dentro do próprio discurso e a política como texto destaca a

tentativa de controle que é exercido pelos leitores, mas também as múltiplas leituras possíveis desse texto.

Analisando esses conceitos é possível confrontar a ideia de que as políticas educacionais, inclusive os ciclos, não são determinadas “de cima para baixo” e a escola tem apenas a função de “implementá-las”. Além disso, também nos auxilia a superar a visão binária entre política e prática, instâncias opostas que representam ação e reação.

Pensando na política como texto, a leitura realizada pelos atores que estão inseridos no contexto da prática não é feita de forma ingênua. Os textos das políticas são lidos e reinterpretados de formas diferentes, levando em consideração as necessidades e demandas do contexto da prática.

Para ampliar a compreensão acerca do processo de reinterpretação dos textos políticos no contexto da prática, destaco o conceito de recontextualização elaborado por Bernstein, que tem sido utilizado como referencial teórico para análise de políticas educacionais e curriculares.

A teoria de Basil Bernstein apresenta a possibilidade de analisar a constituição de políticas educacionais relacionando o nível macro, da produção do texto, quanto do micro, que envolve as escolas e a sala de aula. Ball (1998) destaca que as contribuições de Bernstein contribuem para realizar as relações entre ideias, sua disseminação e recontextualização.

O conceito de recontextualização foi formulado no contexto da *teoria do dispositivo pedagógico*, elaborada com o objetivo de analisar como conhecimentos que não são produzidos no ambiente escolar são transformados, “pedagogizados”. Nesse processo de *pedagogização do conhecimento*, o autor elabora uma linguagem conceitual para descrever os percursos de elaboração do discurso e da prática das relações pedagógicas, enfatizando os contextos das escolas.

A *teoria do dispositivo pedagógico* está configurada, essencialmente, em três regras, organizadas hierarquicamente, dentre elas temos as regras de contextualização. As regras de recontextualização inserem-se no contexto recontextualizador onde atuam os “*agentes recontextualizadores*”. Por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto inicial de produção para outros contextos, em que é modificado. Nesse processo, o *discurso original* passa por uma transformação originando um *discurso recontextualizado*.

Dessa maneira, dentro do campo recontextualizador, o discurso ou o texto estão sujeitos a diversas possibilidades recontextualização, logo, o discurso que é “reproduzido” não corresponde precisamente ao que foi produzido inicialmente. Nesse sentido, o que é

“adquirido” com os textos não é exatamente o que é “transmitido”, tampouco o que é praticado.

Os discursos advindos do contexto de influência e os textos do contexto de produção são recontextualizados no contexto da prática. Nesse sentido, a teoria de Bernstein nos aponta para a possibilidade de analisar o processo de recontextualização que ocorre dentro das escolas ao “experienciar” as políticas educacionais e curriculares

De acordo com Lopes (2005) o conceito de recontextualização tem sido utilizado para compreensão das reinterpretações que os diversos textos passam quando circulam pelo meio educacional. Segundo a autora, por meio desse conceito é possível articular a atuação dos diversos contextos nesse processo de recontextualização.

Levando em consideração que a política curricular é um processo dialógico no qual todos os sujeitos que estão envolvidos produzem sentidos e legitimam os significados no currículo escolar, o processo de recontextualização que se realiza no contexto da prática é uma forma que os educadores têm de exercer influência e intervir na produção da política.

Quando o discurso sobre ciclos é transposto do local de onde foi produzido para a escola, ele é recriado e nesse processo de recontextualização indago: como os educadores que vivenciam os ciclos no Município de Niterói compreendem a não-reprovação?

Apesar da recontextualização ocorrer nos diversos contextos, é no contexto da prática que a intervenção da comunidade escolar acontece de forma específica, sendo assim, questiono: *como a proposta de ciclos foi recontextualizada? Quais as características dos ciclos em Niterói? Que mudanças têm provocado no currículo que estava fundamentado em uma lógica seriada? E em relação à avaliação?*

A escolha pelas contribuições do autor ratifica a pretensão de analisar o processo de construção da política de ciclos em Niterói, levando em consideração a complexidade desse processo e a análise dos níveis macro e micro de sua formulação e realização.

Levando em consideração esses questionamentos e outros aspectos importantes nesse processo, o referencial da abordagem do ciclo de políticas nos ajuda a compreender que os educadores não são apenas meros executores das políticas educacionais, são principalmente co-construtores dessa política, revelando um espaço dialógico na elaboração dela

Tendo em conta o referencial teórico exposto e o objetivo da pesquisa que tem como foco de interesse a análise de uma política curricular em sua dinâmica envolvendo seus diversos contextos de produção e considerando a escola como espaço de produção de significados e sentidos, realizo esse estudo a partir de uma perspectiva qualitativa considerando a exigência da problemática a ser analisada.

A abordagem qualitativa ocupa atualmente lugar privilegiado entre as diversas possibilidades de estudar os seres humanos e as relações sociais estabelecidas entre eles em seus diversos ambientes e contextos. De acordo com essa abordagem, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que está inserido e do qual faz parte a partir das perspectivas das pessoas que estão envolvidas nele, nesse sentido, os estudos de abordagem qualitativa podem ser conduzidos de diversas maneiras e o caminho desenhado nesse trabalho o caracteriza como um estudo de caso.

Conforme André (2008) o estudo de caso é usado há tempo em diferentes áreas de conhecimento e recentemente tem sido utilizada nas pesquisas que envolvem as questões educacionais. Entre as características dessa abordagem qualitativa há o interesse em analisar fatos gerados em sua concretude, ou seja, o conhecimento derivado de experiências enraizadas em um determinado contexto. Dessa maneira, a pesquisa é um estudo de caso, pois investigo como ocorreu o processo de apropriação das reformulações ocorridas no município de Niterói com as políticas de não reprovação no cotidiano escolar, trata-se, portanto, de entender esse caso em particular levando em conta o seu contexto local e sua complexidade.

A escolha também se justifica. O meu foco de interesse está voltado para um fenômeno contemporâneo que acontece numa situação de vida real. O foco não é a instituição simplesmente, mas o que é produzido por ela, que traz diversos e novos entendimentos sobre os modos de apropriação e os significados produzidos e atribuídos no contexto da prática pelos professores

André (2008) ainda elenca algumas características pertinentes ao estudo de caso, dentre elas destaco a particularidade e a indução, evidentes nesse trabalho, logo a investigação realizada envolve problemas práticos acerca de questões que emergem do cotidiano, que permite a descoberta de novas relações, novos sentidos e conceitos sobre a realidade pesquisada.

Assim sendo, no presente estudo de caso as estratégias privilegiadas na coleta de dados no campo foram a observação, análise documental e a entrevista com professoras da rede de ensino de Niterói, que vivenciaram a (re)configuração da política educacional do município, entendendo que estas me permitem acessar a produção de diferentes contextos de produção do currículo, articulando-os e percebendo a movimentação desse ciclo contínuo posto em análise. No que tange a análise documental foram privilegiados os documentos produzidos no âmbito da Fundação Municipal de Educação de Niterói, bem como os produzidos na escola e pelos professores, numa visão estendida de documento, para além dos documentos ditos oficiais.

Na escola a visão da realidade é construída pelos sujeitos nas suas interações vivenciadas em seu ambiente de trabalho, dessa maneira, a entrevista se impõe como uma das principais vias para compreender os significados atribuídos pelos professores à realidade que os cerca.

Por ter interesse no contexto da prática e nas experiências docentes é preciso dar voz ao professor, reitero as contribuições de Goodson (2008), pois com a realização de entrevistas é possível resgatar como eles compreendem e refletem a política produzindo novos sentidos rompendo com prescrições pré-determinadas dos textos legais.

De acordo com o autor as atuais reformas do ensino não destacam a importância das experiências docentes, geralmente apenas os aspectos pedagógicos são enfatizados e não a biografia profissional, todavia são elas que sustentam os sentidos produzidos na prática e apontam para dificuldades e dilemas que as reformas educacionais propostas provocam. Esse descaso, na maioria das vezes, faz com que os docentes “recusem” certas determinações políticas em orientações curriculares que desvalorizam as investigações sobre as práticas escolares.

Assim, com base no entendimento do ciclo de políticas de Ball, os três contextos de produção são interligados e como professor não se localiza exclusivamente no contexto da prática, escutá-los permite analisar o caráter multifacetado da construção de uma política curricular, logo:

O professor é posicionado como uma parte importante desse sistema de transmissão, mas aos aspectos técnicos do profissionalismo do professorado são enfatizados e não sua *biografia profissional* – as missões e envolvimento pessoais que sustentam o sentido que o professor tem de vocação e de profissionalismo dedicado. Podemos dar ênfase demais a esse elemento de tecnificação que está longe de ser universal e podemos também exagerar com relação aos ataques ao sentido de vocação do professorado. Apesar disso, o que é irrefutável é que não existem muitos trabalhos sobre a “personalidade da mudança”. Só em pouquíssimos casos as reformas escolares ou as teorias de mudança foram promulgadas, tendo como “módulos” centrais do processo o desenvolvimento e a mudança pessoal. Ao contrário, as mudanças foram realizadas de uma maneira que parece insistir que a mudança ocorrerá *apesar* das crenças pessoais e missões do professorado. (GOODSON, 2008, p. 109).

Geralmente os professores tendem a interpretar as reformas educacionais propostas como iniciativa exclusiva de gestores do sistema educacional, o que os impede de se considerar parte integrante e interessada no processo de construção de uma política. Considerando seus contextos de produção, o ciclo contínuo de políticas permite observar o movimento cotidiano dos professores, no contexto da prática, como uma das facetas que constituem a política.

Nessa perspectiva, a política ao ser recontextualizada pelos docentes ganha sentido na prática, na experiência pessoal e profissional desses professores, que reestruturam suas práticas para dar sentido ao texto e ao discurso, na construção da política.

A escola não é uma instituição atemporal e imutável, está sujeita a movimentos recorrentes de reestruturação, os sujeitos que fazem parte dessa instituição também acompanham essas mudanças se reinventando profissionalmente todos os dias. As escolas públicas do município de Niterói passaram por experiências peculiares em relação às políticas de não-reprovação e compreender essa trajetória só é viável levando em consideração a participação – ainda que muitas vezes ‘invisibilizada’ - dos professores na produção da política.

## 2 A CONFIGURAÇÃO DE UMA NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL

### 2.1 Política de Ciclos: um breve histórico

Para problematizar os ciclos como perspectiva de política de currículo, antes se faz necessário destacar alguns aspectos importantes no decurso histórico que instituiu a escola pública brasileira tal como conhecemos atualmente, pois os ciclos foram se constituindo como uma nova forma de reorganização do sistema escolar seriado, na tentativa de explicar e modificar as incoerências observadas na organização do sistema de ensino público no decorrer de sua existência. Somente a partir da compreensão desse processo é possível analisar quais mudanças foram acarretadas pela política de ciclos.

A escola pública é um acontecimento da modernidade, é uma instituição fruto da sociedade capitalista, sendo assim, não pode ser analisada isolada das demais relações sociais. A história dessa instituição não aconteceu de forma linear, pois por estar atrelada à sociedade, cada revolução social gera mudanças na escola pública, logo, a organização dos sistemas escolares é resultado dos fatores culturais, econômicos, políticos e sociais de cada época. (Fernandes, 2009)

Conflitos e paradoxos são elementos inerentes à realidade da educação pública, na verdade, são elementos que arquitetaram sua criação. A invenção dessa instituição, no final do século XIX e início do XX, respaldou-se em dois grandes momentos históricos: a revolução francesa, que propagou os ideais de igualdade, na busca pela democratização e universalização do ensino público e com a industrialização. A evolução da industrialização apelou para uma mão de obra cada vez mais qualificada, nesse período debates sobre o ensino público ficaram em evidência, o que ocasionou a necessidade de escolas que atendessem aos interesses sociais do momento.

De acordo com Fernandes (2009), com a sociedade industrial capitalista que emergiu com a revolução industrial, a escola passa a ser utilizada como espaço que tem a função de ajudar na sustentação das configurações dessa nova forma de organização da sociedade:

Podemos dizer que, na sociedade industrial, o tempo tendeu a acelerar, o relógio passou a marcar as ações dos indivíduos. É o tempo da máquina, da produção em série, que impingiu ao trabalhador um ritmo de trabalho distinto do seu e um controle do seu tempo determinado pelo ritmo da produção. A escolarização passa também a regular a entrada para o mundo do trabalho adulto. Isso significa dizer que começa a ser necessário organizar as turmas de forma que se regulem as idades dos alunos. (p.59)

Dessa forma, com a escolarização em massa, o sistema público de educação nacional teve de se organizar para atender a um número elevado de alunos e a instrução das camadas menos favorecidas da sociedade passou a ter como objetivo a preparação do indivíduo para mundo do trabalho e o tempo passa a ser um grande aliado nesse processo:

O tempo como ordem que tem de ser aprendida e como forma cultural que deve ser experimentada desde a infância encontra na escola o espaço ideal para tal aprendizado. Os relógios, os ritmos e as tarefas escolares regulares e consecutivas, ao regularem a conduta diária servem para esse aprendizado: organizam as percepções cognitivas das crianças em relação ao tempo e garantem a internalização de valores, como exatidão, aplicação e regularidade, que são constitutivos do tempo disciplinador. (Fernandes, 2009, p.73)

Nesse trajeto e mesmo sob a égide dos ideais de igualdade, o que se delineou durante todo esse tempo foi uma escola pública que garantiu apenas a oportunidade de acesso aos grupos minoritários, mas não assegurava nem mesmo a permanência destes até o final do percurso escolar, ou seja, o acesso é condição necessária, mas não suficiente para a democratização da escola.

A autora ainda destaca que com adoção dessa política educacional foi possível observar altas taxas de reprovação e evasão escolar dos grupos até então excluídos do processo de escolarização, logo a presença desse novo público introduziu novos limites na sala de aula, tendo em vista que os saberes desses novos alunos são recusados e incompatíveis com as práticas hegemônicas nesse contexto, por isso, a produção de tal desigualdade educacional, mesmo em um contexto dito “democratizante”, permanece foco de discussão e reflexão prioritária no campo educacional.

O regime seriado adotado após a proclamação da República no Brasil, foi considerado como a forma mais adequada para organizar a educação pública de massa no momento de expansão do acesso da população à escola. Contudo, com o passar do tempo, questionamentos surgem acerca da adequação desse regime, pois dentre as diversas justificativas para a produção do fracasso escolar na escola pública, uma das principais causas seriam as práticas avaliativas existentes, sobre essa questão destaca Fernandes (2009):

[...] a avaliação pode não ser a única responsável, mas torna-se uma grande “vilã” no contexto da compreensão do fracasso escolar. Também a concepção de que o ordenamento do tempo da escolaridade concorre para o fracasso está presente nas experiências sob o argumento de que o ensino seriado não respeita o desenvolvimento dos alunos. Do ponto de vista das

políticas educacionais, o sistema seriado conjugado às sucessivas reprovações propicia a evasão escolar e a distorção série/idade, aspectos que comprometem o sistema educativo como um todo[...] (p.35)

Dessa forma, por mais que as mudanças sociais e a forte presença dos filhos das classes populares induzissem transformações na escola pública, que buscou nessa trajetória práticas pedagógicas mais condizentes com o contexto apresentado, os resultados ainda permaneceram insatisfatórios, nesse caso, as mudanças não foram suficientes e a exclusão se manteve presente no ambiente escolar submersa no discurso da igualdade de oportunidades.

Diante dessas contradições do discurso democrático, as mudanças em busca de formas mais compatíveis com a realidade que se apresentava surgem nesse contexto e as políticas de não-reprovação são abraçadas como uma forma de reverter o quadro do fracasso escolar, logo, as questões pedagógicas passam por novas discussões e reflexões. Tendo em vista a busca de uma proposta coerente e de acordo as necessidades do público que passa a frequentar a escola, juntamente com os interesses políticos, ideológicos, sociais, econômicos e culturais, fazem surgir novas formas de organização das ações pedagógicas na escola.

Os entraves que favorecem a produção do fracasso escolar dos alunos (evasão e repetência) já eram observados com preocupação desde o início do século XX, conforme Barreto e Mitrulis (2001), nessa época o Brasil já apresentava um dos maiores índices de reprovação da América Latina na passagem da 1ª e 2ª série do ensino fundamental, fato que causava consequências indesejáveis como: prejuízos de ordem financeira ao sistema de ensino e os entraves causados à aprendizagem dos educandos.

Educadores de prestígio e diversos dirigentes de ensino reconheciam a gravidade na qual a escola brasileira estava inserida. Perante diversas justificativas, alternativas surgiam visando equacionar esta condição e sob esse viés, o discurso educacional propaga há tempos reflexões e discussões sobre a universalização da educação e estratégias para a superação do fracasso escolar.

Nesse âmbito as políticas de não reprovação emergem, na retrospectiva histórica realizada por Barreto e Mitrulis (2001) a discussão sobre os ciclos teve alguns de seus pressupostos defendidos ainda nos anos 20, na Conferência Estadual de Ensino Primário, realizada em São Paulo em 1921, momento em que Oscar Thompson, Diretor Geral do Ensino do Estado na época, recomendou como medida adequada na época à *promoção em massa*.

A trajetória dessa política havia sido preconizada há bastante tempo, segundo Mainardes (2007), o termo ciclo já aparecia nas Reformas Francisco Campos e Capanema nas décadas de 30 e 40, respectivamente. Nessa época essa nomenclatura era utilizada para indicar

o agrupamento dos anos de estudos na escola. Após algumas décadas, o termo passou a indicar políticas, que de alguma maneira, propunham a não-reprovação no ensino público como opção para o progresso dos alunos.

Essa trajetória longínqua das políticas também pode ser observada no artigo de Almeida (1957), nessa década a temática ganhou maior destaque nacional com a *Conferência Regional sobre Educação Primária gratuita e obrigatória*, promovida pela UNESCO em 1956, que abordou o fenômeno das reprovações na escola primária da América Latina, evento em que diferentes países divulgaram suas estratégias para deter o acelerado aumento das reprovações. Nessa época já apontaram para a revisão do sistema de promoções, por constituir importante prejuízo financeiro e por diminuir as oportunidades educativas a um considerável contingente de alunos em idade escolar. Dentre as medidas apontadas estava a revisão do sistema de promoção na escola primária a fim de torná-la menos excludente, contudo seria necessário:

(...) a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, como fim de torná-lo menos seletivo, b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola. (ALMEIDA, 1957, p.3).

De acordo com as análises realizadas e expostas na conferência acerca da contextura na qual se encontravam as escolas, a evasão e a estagnação nas primeiras séries estavam atreladas às reprovações e, nessa época, o autor já trazia a tona conhecimentos acerca de propostas de políticas de não-reprovação em países que já haviam adotado a promoção automática, como nos Estados Unidos, onde a promoção do aluno acontecia independente do grau de aproveitamento escolar e na Inglaterra que a prática da promoção era baseada por idade cronológica.

Podemos constatar então, que a defesa de propostas escolares não seriadas com vistas à superação da alta seletividade do nosso sistema educacional não data de hoje. Almeida Junior (1957), alguns meses após a conferência, ao discutir o tema *repetência ou promoção automática*, recomendou cautela, pois mesmo que as experiências internacionais apontassem alguns caminhos, no caso brasileiro, a promoção automática ou por idade não se adequaria prontamente a nossa realidade. Para estruturar uma nova forma de organização do sistema escolar que interviesse, sobretudo, no currículo e no sistema de promoção, algumas medidas preliminares deveriam ser adotadas, principalmente em relação à adesão dos docentes.

Além de conseguir a adesão do professorado, o autor também destacou que a adoção de outras medidas seriam importantes, sem as quais não seria possível avançar em relação ao assunto, como: modificar a concepção vigente de ensino primário, rever programas e critério de avaliação, aperfeiçoar o professor, aumentar a escolaridade e assegurar o cumprimento da obrigatoriedade escolar.

Como pode ser observado, as discussões sobre uma nova forma de organização escolar diferente do regime seriado tiveram início já nas décadas de 1950 e 1960, logo foi a partir desse período que se tornaram mais frequentes os argumentos de natureza social, política e econômica que previam a adoção da promoção automática ou de alguma outra maneira de flexibilização do percurso escolar.

No percurso histórico, especificamente, no período da disseminação da promoção automática alguns estados brasileiros deram os primeiros passos nesse sentido: São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Pernambuco, Brasília e Ceará. As experiências desses estados são citadas na vasta literatura que versa sobre o tema (BARRETO E MITRULIS, 1999, 2001; PERRENOUD, 2004; MAINARDES, 2007) por terem desenvolvido desde os debates iniciais ações de reorganização de seus sistemas de ensino.

Nessas décadas e em outras posteriores a primeira experiência a ser noticiada foi a do Estado do Rio Grande do Sul, em 1958, que adotou a progressão continuada além de classes de recuperação criadas para auxiliar os alunos que apresentavam dificuldade no seu processo de escolarização e para os que ingressavam na escola tardiamente. Os alunos permaneciam algum tempo nessas classes e após progredirem voltavam as suas turmas de origem.

Mainardes (2007) destaca que a segunda experiência foi a *promoção por rendimento efetivo*, no ano de 1959 em São Paulo, realizada no *Grupo Escolar Experimental*, sustentado pela Secretaria de Educação do Estado. Nessa experiência a criança passava de um ano para o outro pelo critério da idade cronológica e o agrupamento se realizava de acordo com o rendimento apresentado, dessa maneira, os alunos poderiam ser transferidos para classes mais adiantadas de acordo com o seu progresso.

Aproximadamente nessa época, em 1963, o ensino primário no Distrito Federal foi reorganizado em três fases da seguinte maneira: 1ª fase (1ª e 2ª séries), 2ª fase (3ª, 4ª e 5ª série) e a terceira fase (6ª série). Em Pernambuco, no ano de 1968, foi adotada a *Organização em níveis*, nesse programa a reprovação foi eliminada nas séries iniciais do ensino primário. O estado de São Paulo, nesse mesmo ano, reorganiza a escola primária em dois ciclos, subdivididos em níveis: nível I (1ª e 2ª séries) e o nível II (3ª e 4ª séries), além dessa

reorganização o exame de promoção só era realizado para passagem de um nível a outro e ao final do 2º nível. Além desses estados, a Secretaria Estadual de Minas Gerais tentou a implantação de um sistema de avanços progressivos, em caráter experimental em Juiz de Fora, extinto em 1973. (BARRETO E MITRULIS, 1999; PERRENOUD, 2004)

Das experiências instauradas a que incidiu de forma mais expressiva e num período de tempo significativo ocorreu em Santa Catarina, foi o *Sistema de Avanços Progressivos*, aludido no Plano Estadual de Educação de 1969, que instituiu oito anos de escolaridade contínua e obrigatória. Nessa proposta a reprovação só podia ocorrer na 4ª e 8ª séries e foram criadas classes de aceleração para atender os alunos reprovados, no período de apenas mais um ano.

As experiências em torno das políticas de não-reprovação foram experimentais e realizadas de forma independente e não houve um diálogo entre os estados que as realizaram, além disso, as análises e estudos na época ainda eram bastante superficiais em torno dessa temática tão complexa, o que acarretou a descontinuidade das políticas nos diversos estados.

Apesar das experiências instauradas, as vozes discordantes eram significativas, pois temiam que a adoção da promoção automática sem algumas providências complementares poderia agravar a situação do ensino fundamental no país, embora solucionasse de imediato as altas taxas de repetência não abordaria os fatores que determinavam o problema, dessa maneira, foram agregadas às discussões fatores que ultrapassavam os de ordem econômica.

Ainda nesse período contribuições dos estudos na área da Psicologia, corroboravam para uma nova forma de organização da escolaridade conforme as contribuições publicadas por Leite (1959 *apud* Barreto e Mitrulis 2001), que destacou dois equívocos presentes na cultura pedagógica: acreditar que todos os alunos poderiam e deveriam ser iguais e alcançar os melhores resultados dependia apenas do esforço e capacidade de cada um e a utilização do prêmio e do castigo como formas de promover e acelerar a aprendizagem. A partir desse destaque o autor sugeriu para a solução da repetência um currículo adequado ao nível de desenvolvimento do aluno, marco referencial nos currículos das primeiras experiências com os ciclos.

Foi no processo de redemocratização do país instaurado em meados dos anos 80, após um longo período vivenciado sob o Regime Militar, que se observou um novo e grande movimento em prol da redemocratização do ensino no país. De acordo com Mainardes (2007) após a transição do regime político, grupos de concepções mais progressistas conseguem maior influência no processo de elaboração das políticas educacionais. Nesse contexto foram criadas medidas consideradas inovadoras em algumas redes públicas de ensino, momento em

que emergiu como nova política o *Ciclo Básico de Alfabetização*. De acordo com Mainardes (2007), um dos primeiros estados a adotar o Ciclo Básico de Alfabetização foi São Paulo em 1984, além dele Minas Gerais Paraná e Rio de Janeiro, nesses locais a 1ª e 2ª séries foram reestruturadas e a avaliação com fins de promoção ou retenção foi eliminada.

A proposta do Ciclo Básico de Alfabetização não previa a (des)seriação do ensino fundamental como um todo, foi mais cautelosa, apenas eliminava, como medida inicial, a reprovação nos dois anos iniciais do ensino fundamental, pois tinha como propósito assegurar a progressão dos alunos a fim de permitir progressos nos seus primeiros anos de escolarização, o que não era possível com a organização seriada:

Questionava-se a segmentação artificial do currículo em séries tratadas de modo estanque e procurava-se assegurar a progressão dos alunos que, tendo avançado no processo de alfabetização ao longo da 1ª série, eram, até então, obrigados a retornar à estaca zero com a repetência, num flagrante desrespeito da escola pelo que já haviam aprendido. (BARRETO e MITRULIS, 1999, p.37)

No Ciclo Básico a não-reprovação e a ênfase na importância na continuidade da aprendizagem dos alunos permaneceram, além disso, teve como objetivo introduzir mudanças na concepção da alfabetização. Outros aspectos foram destacados nessa política como: a maior flexibilidade de organização curricular, a utilização de estratégias de aprendizagens centrada no aluno, a garantia de um tempo maior para essa aprendizagem e novos critérios avaliativos.

A criação do Ciclo Básico foi uma experiência significativa para a educação brasileira, pois várias redes de ensino do país a tomaram como referência, o que gerou mudanças em direção à ampliação da discussão em torno das políticas de não-reprovação e deu subsídios a reconfiguração do ciclo, que ganhou mais consistência teórica e expandiu-se, em alguns Estados e municípios, para todo ensino fundamental. Essa medida foi adotada nas redes de ensino que já haviam desenvolvido outras propostas em décadas anteriores e por apresentar mais coerência e mudanças menos radicais foi recontextualizada em outros estados.

Em 1984, ocorreu uma experiência pioneira no Estado de São Paulo, que implantou o Ciclo Básico de Alfabetização, que entendido como uma política de não-reprovação, aboliu as notas e conceitos e passou a empregar as fichas descritivas. No ano de 1992, começou a se instituir a implementação dos Ciclos de Aprendizagem e todas escolas paulistas reorganizaram o ensino fundamental em três ciclos: o inicial, intermediário e o final. Após essa experiência inicial, em 1998, o Conselho Estadual de Educação, estabelece para o seu

sistema de ensino, o regime de progressão continuada para todo o ensino fundamental, é a forma de três ciclos foram reorganizados em dois blocos, da 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série.

É sob essa perspectiva que foi criado no Rio de Janeiro o “Bloco Único”, que se já se configurava na rede estadual de ensino desde o final da década de 80, instituindo a passagem automática da 1ª para a 2ª série. A medida ao ser publicada como proposta curricular do município em 1991/92 e estendida ao estado e no ano de 1994 é reconfigurada e o bloco passa a ter cinco anos de duração, incluindo as classes de alfabetização e os quatro anos iniciais do ensino fundamental desenvolvido em dois momentos: o primeiro correspondia aos 3 anos iniciais e o segundo aos dois anos seguintes. (Perrenoud, 2004, p.202)

A flexibilização do tempo no bloco único foi considerada mais ousada quanto a sua reordenação e por ter rompido com o intervalo da escolaridade obrigatória (7 a 14 anos) incorporando as crianças de seis anos que passaram a frequentar as classes de alfabetização, a retenção era permitida apenas ao final do bloco, aos alunos que não haviam alcançado os objetivos essenciais era “oferecido” um ano de estudos complementares. Conforme Barreto e Mitrulis (2001) o Bloco Único não foi mantido como forma de organização da escolaridade e despertou resistência entre os docentes, principalmente pelo intervalo de tempos extenso, mas favoreceu a inspiração de outras iniciativas.

Após esse período a rede ficou por algum tempo estruturada nessa organização e, de acordo com Costa (2011), foi no ano de 1999, que a Secretaria Municipal de Educação retoma a discussão do sistema ciclado e decide implantar de forma gradativa na Rede, em dezembro desse mesmo ano, os Ciclos de Formação. Inicialmente apenas o 1º Ciclo de Formação foi adotado e a formação das turmas englobava os alunos de seis a oito anos, por faixa etária, os que tinham mais de oito anos com defasagem *idade-escolarização* foram encaminhado aos Programas de Aceleração da Aprendizagem, nesse período os alunos não poderiam ser reprovados.

Depois de passado algum tempo, apenas algumas mudanças sutis ocorreram, como nas idades de enturmação dos alunos e em relação aos conceitos. Mas foi no ano de 2007 que uma mudança significativa ocorreu, os ciclos foram ampliados a toda rede de ensino. Com essa mudança surgiu a necessidade de rever o sistema avaliativo da rede, pois já não condizia com a proposta promulgada com Resolução de Avaliação N°946 de 25 de abril de 2007.

De acordo com a resolução a avaliação deveria ser formativa, diagnóstica, processual, entre outros aspectos condizentes com essa perspectiva avaliativa, todavia, gerou uma grande polêmica com repercussão na mídia, pois os alunos não poderiam ser retidos em nenhum nível. As manifestações em torno dessa questão levaram em junho de 2007 a criação de um

decreto elaborado pela Câmara de Vereadores que pôs fim à aprovação automática no município, em resposta ao decreto nesse mesmo ano a SME/RJ cria a Resolução 959 de 18 de setembro de 2007, que de determinada maneira retoma os aspectos da resolução nº 946.

A resolução ratifica a ampliação do sistema de Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino e destaca que cada Ciclo de Formação é formado pelos períodos inicial, intermediário e final, totalizando 600 dias letivos. Além disso, tem como pressuposto a progressão continuada no interior de cada ciclo e abarca a concepção formativa da avaliação.

De acordo com Mainardes (2001), a partir da implantação Ciclo de Alfabetização muitas redes avançaram no processo de reorganização curricular e estrutural de suas escolas tendo como base a defesa de outra possibilidade que não apenas a fixação em torno da aprovação/reprovação – que determinam de forma absoluta a trajetória ou interrupção dos estudos das crianças. Nesse caminho outras medidas foram acrescentadas como: estudos complementares para crianças com dificuldades, reestruturação curricular, formação continuada dos professores e diversas considerações sobre a avaliação.

A adoção de novas medidas surgiu também a partir da apropriação de novas teorias por parte da Pedagogia no transcorrer desse período, que trouxeram novos fundamentos teóricos para a proposta:

Paulatinamente, no decorrer dessa década, as tradições piagetianas, que conviveram com orientações comportamentalistas nas escolas brasileiras em décadas anteriores, passaram a ter hegemonia nas propostas curriculares, enriquecidas pelas contribuições da socio-linguística, psicolinguística e do sociointeracionismo vygotskyano, as primeiras trazidas sobretudo pelos estudos de Emília Ferreira sobre a alfabetização. Elas imprimiam um novo rumo à abordagem da leitura e escrita e foram a tal ponto endossadas pelas propostas de ciclos básico, que passaram a ser com ele identificadas. (Barreto e Mitulis, 2001, p. 113).

Com a introdução do Ciclo Básico e no bojo das orientações construtivista, se iniciou um amplo debate acerca da avaliação, nas redes de ensino que o adotaram, que passou a ser concebida nesse âmbito em uma perspectiva mais diagnóstica e formativa, valorizada pela ideia de continuidade da aprendizagem dos alunos que levou a extinção de notas e conceitos no sistema de avaliação do ciclo básico, como realizado na rede estadual paulista.

Como foi destacado, a proposta da política de ciclos passava nesse momento por uma apreciação a nível nacional e foi sendo ampliada no bojo das reformas educacionais vinculada à gestão do Partido dos Trabalhadores, que ganhou entre as décadas de 80 e 90, eleições em importantes capitais do país. Ao difundir-se, algumas administrações retomam e reelaboram as

propostas experimentadas anteriormente, cabe lembrar a Escola Plural de Belo Horizonte e a Escola Cidadã de Porto Alegre, pois em meio às diversas formas de reconfiguração das políticas de não-reprovação foram nessas redes que as mudanças realizadas ocorreram de forma mais abrangentes e com repercussões mais amplas e incisivas, de tal maneira que são mencionadas pelos autores que delinearam em suas obras o trajetória histórica dessas políticas (MAINARDES, 2007; BARRETO E MITRULIS, 1999; FERNANDES, 2003, 2005, 2009; KRUG, 2001; PERRENOUD, 2004).

Na rede municipal de Porto Alegre a proposta de democratização foi definida pelo projeto denominado “Escola Cidadã”, desencadeado em 1994, que resultou na reestruturação curricular e na reorganização do ensino na rede municipal. Nesse momento, a administração local enfatizava a gestão democrática e criou alguns canais de decisão coletiva na rede, que culminou com o 1º Congresso Constituinte da Rede Municipal (1995), que debatia na época alternativas para evitar a exclusão escolar, momento em que os Ciclos de Formação foram apresentados e adotados como alternativa de reorganização curricular, nesse período as escolhas tinham o direito de escolher se adeririam a essa proposta (Barreto e Souza, 2004).

Nessa organização a proposta pedagógica está referenciada nas fases do desenvolvimento e o trabalho escolar passa a ser organizado a partir das etapas de vida dos estudantes levando em consideração as possibilidades de desenvolvimento da idade. Essa organização tem em vista o respeito ao ritmo dos alunos, ao tempo, as experiências e as características da faixa etária dos alunos, com vistas à continuidade da aprendizagem, nesse aspecto a promoção é realizada com base na idade e não no nível de conhecimento construído.

Na rede municipal de Belo Horizonte a seriação também foi eliminada, a nova proposta pedagógica, denominada “Escola Plural”, teve seu processo de criação iniciado em 1994, a partir de discussões com os diversos grupos que compõem a rede municipal de ensino culminando, em dezembro desse mesmo, na aprovação e aceitação dos ciclos na Conferência Municipal de educação. No ano seguinte, foi autorizada pelo Conselho Estadual de Educação sob a forma de experiência pedagógica para toda a rede.

A proposta se fundamenta, tal como na “Escola Cidadã”, nos Ciclos de Formação a partir dos seguintes pressupostos:

Os ciclos de formação foram um dos pilares importantes da Escola Plural. A organização em ciclos significou uma nova lógica de organização dos tempos escolares. Os conteúdos curriculares deixaram de orientar a organização das séries e os educandos passaram a ser seus eixos orientadores. Os conteúdos escolares e a distribuição dos tempos e espaços passaram a submeter-se a um objetivo central mais plural: a formação e a

vivência sociocultural próprias de cada faixa de idade dos educandos. O tempo escolar passou a ser mais flexível, mais longo e mais atento às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos socioculturais. O respeito à organização de turmas por idades deveria facilitar as interações e favorecer a construção de identidades mais equilibradas. (Miranda, 2007, p.64)

Considerando esses aspectos, além da antecipação da escolarização regular, com ingresso das crianças no ensino fundamental aos seis anos, a escola passou a organizar-se em 3 ciclos de 3 anos e os alunos eram agrupados de acordo com a faixa etária, devendo seguir os estudos com o mesmo grupo de idade, podendo permanecer por mais ano ao final de cada ciclo. Conforme Miranda (2007), nos primeiros anos da proposta foi necessário trabalhar com classes de aceleração para adequar as faixas de idade dos alunos e foi dada uma atenção maior aos dois primeiros ciclos. A experiência de Belo Horizonte não foi divulgada apenas a nível local, o próprio Ministério da Educação (MEC) disseminou pelo país essa experiência, na publicação da Série Inovações.

As propostas referentes às reformas promovidas nos diferentes municípios e capitais destacados trazem características em comum, sobretudo para a lógica da aprendizagem, como no caso da “Escola Plural” e a “Escola Cidadã” que reorientam os tempos escolares mediante os Ciclos de Formação:

Os ciclos de Formação possibilitam à escola assegurar a socialização adequada de cada idade-ciclo, procurando reduzir as rupturas provocadas pela repetência no processo educacional. Ênfase redobrada é atribuída à função socializadora e formadora do convívio dos alunos da mesma idade, propiciada pelos ciclos, os quais contribuem para que as diferenças de raça, classe, gênero ou ritmo de aprendizagem deixem de ser evocadas como justificativas para rupturas no processo de formação. A lógica da aprendizagem, que trabalha com tempo predefinidos, reduzidos a períodos cada vez mais curtos para o domínio de conhecimentos e habilidades, deve agora se submeter a lógica da socialização apropriada a cada idade de formação, à lógica da formação de identidades equilibradas, da vivência e da cultura. Emerge assim nova relação com o conhecimento, que tem a ver com a afirmação de que cada etapa de formação da criança e do adolescente deve ser entendida como um tempo específico vivências de direitos. A escola é, portanto, repensada como tempo e espaço de exercício da cidadania e dos direitos no presente, lugar em que os alunos devem ter condição de usufruir, o mais plenamente possível o direito à educação. (Barreto e Souza, 2004)

Nesse decurso histórico é possível perceber que as diversas alternativas que foram criadas e experimentadas nesse percurso, suscitaram muitas tensões e debates no campo educacional. Além disso, apesar de se tratar no cotidiano como uma nova política, já estava sendo constituída no campo educacional há algum tempo. Na verdade, a alusão feita a outras épocas permite compreender as contingências de constituição de diferentes proposições,

demandas do momento histórico, tanto que é perceptível que a política emergiu numa perspectiva mais conservadora, como possibilidade de regulação do fluxo escolar dos alunos, reduzindo os gastos públicos.

Ao longo do tempo a política foi assumindo novas conotações relacionadas a articulação com as diversas transformações que atravessavam o campo educacional – seja no âmbito da experimentação de práticas novas ou formulação de conceitos e teorias - o que permitiu avanços quanto à perspectiva conservadora. Dessa maneira, foi emergindo nesse cenário uma perspectiva mais progressista que além da questão política trouxe outras de ordem pedagógica, visando uma educação mais democrática que garantisse o direito que todos têm à educação.

Como os sistemas educacionais passam por oscilações e reformas frequentes, nesses movimentos o fenômeno das reprovações sempre é evocado e, a conjuntura nacional, com urgência em se construir uma escola de qualidade socialmente diferente da que temos atualmente, trouxe como alternativa os ciclos.

Por meio do percurso histórico da política de ciclos é possível analisar as circunstâncias em que as forças de mudanças emergem para poder observar seu potencial político e ideológico, progressista ou conservador, pois essas trajetórias e as condições para as transformações variam, o que pode ser analisada no processo de recontextualização da política.

As primeiras alternativas que se contrapuseram à seriação estavam atreladas ao desejo de superação do fracasso escolar que se apresentavam nos altos índices de reprovação e evasão. É possível constatar que essas medidas pioneiras alteraram pontualmente a sistemática da reprovação sem trazer grandes contribuições para superação da lógica seriada, contudo, foi nessa trajetória e por meio de perspectivas mais democráticas que os ciclos foram sendo instituídos com vistas à concretização de uma política que reestruturasse realmente o currículo organizado em séries.

Conforme foi visto na década de 90, a proposta de alteração da forma e dos tempos escolares converge com as discussões realizadas em torno do currículo e da avaliação e se estendem deixando de ter caráter experimental e passam a ser políticas de redes de ensino. Apesar de terem surgido no cenário educacional, como alternativa diferenciada a ser viabilizada na escolarização dos alunos das classes populares, a proposta também foi adotada em escolas privadas ainda que de maneira bastante incipiente, influenciadas, sobretudo pelos marcos legais, que também acompanharam às reformas ocorridas.

Como os ciclos foram se constituindo como política educacional em diversos estados e

municípios pelo Brasil e reconfigurados de maneiras diferentes, não havia um consenso sobre como deveria ser realizado, mas como o discurso vai se consolidando – o que se mostra na análise do marco legal, tal como destaca Fernandes (2009)- a legislação referendou as diferentes experiências existentes nas redes, pois os diversos textos políticos elaborados nesse período corroboraram com práticas já existentes, logo, os ciclos já estavam sendo praticados em alguns municípios e as questões abordadas nesses documentos se baseavam nessas experiências. Os textos legais fizeram com que essa proposta de organização da escolaridade fosse fortalecida.

É importante ressaltar que a legislação nacional, de alguma maneira, acompanhou as discussões em relação a outras formas de organização da escolaridade, pois a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, em seu artigo 104, previa a organização com currículos, métodos e períodos próprios, apenas em caráter experimental (Bertagna, 2008).

Após alguns anos com a reformulação dessa lei, aprovada em 1971, outra possibilidade é destacada no artigo 14, especificamente no 4º parágrafo, que previa que os sistemas de ensino poderiam admitir avanços progressivos levando em consideração a idade e o aproveitamento dos alunos.

De acordo com Fernandes (2003), a propostas de ciclos juntamente com a avaliação continuada ganha repercussão nacional com os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1995, que traziam aspectos semelhantes às experiências já existentes. Na proposta do Ministério da Educação os anos de escolaridade são organizados em quatro ciclos e a reprovação é permitida entre um ciclo e outro.

Após alguns anos, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, essas novas formas de organização que se contrapõem à escola tradicional seriada têm sua força confirmada, logo, o texto legal aponta algumas formas diferentes de organização não seriada, dentre elas os ciclos.

Com referências nas experiências anteriores, a lei instituiu os ciclos como uma das formas de organização do ensino, conforme artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (LDB, 1996, Artigo 23, parágrafo único)

A própria lei aponta para uma maior flexibilização das formas de organização escola básica, todavia não limita essa organização aos ciclos, logo, é facultado aos sistemas de ensino deliberar sobre como irão organizar-se.

O texto da legislação reflete o processo complexo e dinâmico na construção de uma política, na medida em que tenta englobar todas as formas de organização da escola, até mesmo as séries anuais. Além disso, o 2º parágrafo do artigo 32 inclui o regime de progressão continuada:

“§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.”

A aprovação da LDB permitiu a regulamentação dos regimes não seriados que já estavam sendo experimentados em diversas escolas públicas pelo país. Além de assinalar novas possibilidades da organização da escolaridade, a LDB também faz alguns apontamentos sobre o agrupamento dos alunos e sobre a avaliação. Em seu artigo 24, prevê que os alunos podem ser classificados, dentre outras maneiras, por promoção e independente de escolarização anterior.

Quanto à avaliação, no inciso V, também prevê que deve ser contínua e cumulativa e os aspectos qualitativos devem ser priorizados sobre os aspectos quantitativos, considerando o processo ao longo do período.

Das experiências mencionadas as que incorporaram as crianças de seis anos no ensino fundamental, como na Escola Plural, antecedeu também a possibilidade referendada posteriormente, em 2001, pelo Plano Nacional da Educação (PNE), que ampliou os anos de escolaridade obrigatória.

Levando em consideração os aspectos destacados na legislação, é possível perceber que corroboram com os acontecimentos cotidianos, a esse aspecto Goldstein (1998 apud Fernandes 2009), chama de *políticas baseada em evidências*, ou seja, as pesquisas e as evidências fundamentam as políticas.

Mesmo que a legislação descreva algumas características dos ciclos e pontue alguns dos pressupostos evidenciados nas diversas experiências disseminadas pelo país, à medida que a proposta é aceita e a organização prática se realiza, o texto dessa política é reconfigurado de acordo com as necessidades e interpretações de cada contexto local, logo, as questões colocadas na legislação não dão conta da complexa natureza dessa política.

Sendo assim, a política de ciclos não se limita a ser apenas uma forma de reorganização da escolaridade que se coloca apenas como oposição a lógica seriada. De acordo com Freitas (2004) os programas instituídos com a implementação de políticas públicas que tinham como objetivo reverter o quadro do fracasso escola (repetência) trouxeram a promoção automática, progressão continuada, avaliação continuada entre outros, mas os ciclos, como forma de reorganização das escolas públicas em diversos âmbitos, trazem contribuições importantes que não haviam sido destacadas nas políticas anteriores:

Enquanto a seriação tende a favorecer uma concepção lógico-enciclopédica, a progressão continuada fica próxima a uma concepção prática ou instrumental e os ciclos aproximam-se mais de uma concepção cultural. Com este entendimento, a despeito de uma experiência concreta poder corresponder ou não, em si, a estas classificações, todas elas sempre limitadas, podemos dizer que o ambiente curricular dos ciclos *supera por inclusão* o ambiente curricular das experiências de progressão continuada, ou seja, mantém o que há de positivo e vai além. (FREITAS, 2004, p.15)

Os autores que discutem o assunto destacam que embora não haja um consenso em torno do conceito de ciclo é possível fazer algumas considerações sobre alguns de seus pressupostos como: a concepção do conhecimento como um processo de construção e reconstrução revestido de significado a partir das experiências dos educandos, que os percursos traçados por cada estudante possam ser mais individualizados, estando tal processo mais comprometido com as possibilidades de aprendizagem dos mesmos e não com as programações organizadas em séries ou anos letivos, superação da fragmentação do trabalho escolar, gestão democrática, planejamento participativo e avaliação escolar emancipatória.

Ainda de acordo com Barreto e Mitrulis (2001):

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período. (p.103)

Fernandes (2007) também faz algumas considerações que permitem entender os ciclos:

[...] Os ciclos dizem respeito à forma de distribuição/organização/participação dos anos que os alunos passam na

escola. Podemos organizar esse tempo dividido ano a ano (séries/organização seriada), como poderemos organizar/dividir esse tempo de dois em dois anos, três em três anos, quatro em quatro anos (ciclos/organização em ciclos). Tal distribuição diferenciada (por ciclos) traz implicações não só na forma de avaliar como também na forma de se organizar o conhecimento escolar ao longo do tempo, na relação entre professor e aluno, nas relações família e escola, na cultura escolar. Portanto, podemos entender que organizar a escolaridade em ciclos está para além de se repensar os tempos escolares, embora estes sejam um ponto central da proposição. (p.100)

As considerações das autoras permitem compreender a natureza complexa dos ciclos, trazem alguns pontos centrais, como a questão da avaliação, todavia não se resume apenas a esse ponto, envolve diversos aspectos na reestruturação e reorganização da escola. Essa complexidade é fruto do decurso histórico pelo qual a política passou, produzindo ao longo do tempo diferentes sentidos para a política, esses sentidos foram sendo reinventados, reinterpretados, portanto não permitindo uma definição precisa dos ciclos.

## **2.2 Recontextualização da política de ciclos**

De acordo com Freitas (2004), nada é tão demarcado na forma escolar que conhecemos atualmente como os seus tempos. No momento em que esses tempos foram instituídos, foram também orientados por visões de mundo e por concepções de educação e já faz tanto tempo que foram instituídos, que atualmente, consideramos como algo já naturalizado que não precisa ser analisado.

A escola é uma construção histórica que foi arquitetada com uma determinada forma e ao longo de seu processo histórico seus tempos e a forma como seus espaços são utilizados foram sendo acomodados nesse processo. (Vicente, Lahire & Thin, 2001).

Contrariando a existência dessa lógica, o papel designado para escola foi proporcionar o ensino de qualidade para todos os seus alunos, sendo que essa instituição está inserida em um sistema social específico construído sob a égide da competição e atende as necessidades dessa sociedade, logo, se desenvolveu concomitante a ela:

As necessidades de preparação de mão-de-obra do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição na forma atual. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuídas por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade da aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimentos devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio de conhecimento. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano. (FREITAS, 2003, p.27)

A escola comprometeu-se com o nascente sistema capitalista e sua função esteve ligada ao atendimento efetivo de poucos e a propagação da subordinação de muitos. Como teve de ensinar um contingente elevado de alunos, repentinamente, baseou-se no ensino militar e o religioso, modelos disponíveis na época. Muitos problemas que enfrentamos no cenário educacional há tempos são decorrentes dessa contradição, nossa escola foi configurada no interior de uma sociedade que enfatiza a desigualdade e a seriação espelha essa lógica.

A reflexão sobre o papel que a educação tem desempenhado até o momento aponta para o cumprimento de uma função seletiva, com padrões rígidos, aos quais os alunos devem se adaptar para seguir em seu processo de escolarização. Não se trata de erguer o povo, mas de prepará-lo para conseguir realizar com eficácia as novas tarefas impostas pelo *maquinismo* (Freitas, 2003).

Não foi o professor que criou essa lógica, ela é inerente à gênese da escola, contudo a responsabilidade pelas falhas causadas por ela recai sobre os docentes e não na lógica oculta:

Não é apenas uma questão de sistema seriado ou não: trata-se de uma concepção de como e organiza todo trabalho pedagógico e as relações de produção de conhecimento e de poder, em que a existência de séries é apenas mais um elemento e não o único. Essa lógica escolar é tão comum e recorrente que é dada como certa, sem questionamento – o professor não tem poder para mudá-la, é obrigado a trabalhar supondo-a. [...] É difícil pensar na escola em outro formato que não seja o atual (e que não foi criado por acaso). (FREITAS, 2003, p.30).

A análise crítica acerca da existência dessa forma escolar traz reflexões-ações na busca por outras alternativas na tentativa de solucionar esse *paradoxo educacional* e faz com que surjam novas propostas para organizar a escola, dentre elas, a organização dos ciclos. A política de ciclos se constitui no interior da constante disputa de diferentes finalidades e concepções de educação em torno do tempo e do espaço escolar.

É preciso destacar que a proposta de ciclos se constituiu segundo diversas concepções e de diferentes maneiras, o que impossibilita uma definição específica e singular que a caracterize, o que apresentam em comum é a tentativa de reorganização curricular, dos tempos e espaços escolares. Essa diversidade de conceitos em relação aos ciclos acarretou um grande equívoco, logo, após esse período houve um movimento que gerou o emprego da expressão ciclos de forma generalizada para todas as propostas que se distinguem da organização de ensino seriada.

Na verdade, as diferentes nomenclaturas encontradas na literatura e documentos legais como promoção automática, progressão continuada, ciclos de formação ou aprendizagem, na realidade indicam uma diversidade de conceitos que envolvem rede de relações, postura políticas, práticas e concepções diferentes e não podem ser analisadas dentro de um mesmo conjunto visto como homogêneo.

No movimento de recontextualização do discurso das políticas educacionais que pretendem mudanças na organização do tempo escolar e novas formas de progressão, duas versões se constituem e ganham destaque: uma conservadora e outra progressista.

A política que possui viés mais conservador aparece inicialmente com *promoção automática*, adotado com o objetivo de racionalizar o número de alunos e reduzir as taxas de reprovação, e, posteriormente, com *Regime de Progressão Continuada*, que segundo Freitas (2003) também é herdeira dessa concepção conservadora, apesar de tentar superar a compreensão da aprovação automática, quando contempla alguns aspectos pedagógicos para melhorar a aprendizagem do aluno com medidas de apoio, como o reforço e a recuperação. O discurso do respeito ao ritmo da criança e recursos pedagógicos adequados ao desenvolvimento dela não ultrapassaram a visão clássica das diferenças de desempenho.

Mesmo na tentativa de extrapolar a compreensão da aprovação automática, conforme nos aponta Freitas (2004), a perspectiva economicista ficou evidente:

A progressão continuada, do ponto de vista curricular, apesar das junções de séries, continua tratando cada ano escolar de forma seriada e vê os conteúdos escolares como conjuntos de competências e habilidades serem dominados pelos alunos. A progressão continuada não se contrapõe à seriação, como alguns creem. Ela simplesmente limitou o poder de reprovar que a avaliação formal tinha ao final de cada série, introduziu a recuperação paralela e tentou gerenciar mais de perto o sistema educacional com avaliações de sistema e maior controle da escola. (FREITAS, 2004, p. 10)

O foco principal dessa versão mais conservadora está, basicamente, na regularização do fluxo de alunos, no que diz respeito a disparidade série/idade, logo, dessa maneira seria possível otimizar recurso, pois diminuiria as taxas evasão e repetência.

As conquistas alcançadas pelas áreas que se dedicam ao estudo do desenvolvimento humano colaboraram para o surgimento de novas propostas de organização do tempo e do espaço na escola. De acordo com Perrenoud (2004), as contribuições da Psicologia apontavam já no século passado visões sobre os processos de desenvolvimento humano, enfatizando que a sociedade e os seres humanos são entidades *complexas e dinâmicas*, que são afetados constantemente pelas mudanças geradas por novas organizações sociais que emergem.

Observando a atividade do desenvolvimento humano, as crianças que nascem em meio a essas transformações surpreendem, por se desenvolverem, por diversas vezes de maneira quase imprevisível, se afastando do desejo que as gerações mais velhas têm de promulgarem com fidelidade as visões de mundo que possuem.

É nesse movimento de constantes transformações do mundo social que os estudos sobre os processos de desenvolvimento humano se fundamentam e trazem contribuições importantes e cruciais para a educação e apontam para novas formas de refletir sobre o fracasso escolar dos alunos, cometidos algumas diversas vezes, por equívocos presentes na cultura pedagógica mais conservadora.

Por meio dessas contribuições que a versão progressista se pauta, propondo uma reestruturação do currículo, adequando ao desenvolvimento do aluno, com foco nas diversas formas de promover a aprendizagem.

Nessa perspectiva a política foi reconhecida como uma maneira de resolver de imediato as altas taxas de repetência escolar, todavia não provocaria efeitos significativos de modo direto e profundo em outros fatores que poderiam ser determinantes na resolução do problema do fracasso escolar.

O viés mais progressista traz questionamento sobre a forma rígida como o tempo é administrado pela escola e a exigência de adaptação dos alunos a essa organização. Nessa perspectiva ganham destaque os *Ciclos de Formação e os ciclos de Aprendizagem Plurianuais*, por sugerirem a criação de um sistema de educação mais democrático e apropriado aos filhos da classe popular.

Os *Ciclos de Formação* ou de *Desenvolvimento Humano* estão fundamentados basicamente nos estudos na área da Psicologia, baseada no ciclo de desenvolvimento humano. Nos *Ciclos de Formação* as crianças são agrupadas com referência na idade, portanto de acordo com as fases do desenvolvimento: infância, pré-adolescência e adolescência. A configuração das turmas está baseada, de acordo com Krug (2001), em resultados de pesquisas que analisam como as crianças aprendem, impulsionadas pelas contribuições de autores que fazem referências às fases de formação como, Piaget, Vygotsky e, especialmente Wallon.

Segundo Mainardes (2007), a proposta pioneira de educação por Ciclos de Formação aconteceu na França na década de 80. De acordo com os preceitos *wallonianos*, os ciclos guardavam uma relação com as fases do desenvolvimento do aluno e geralmente, não havia reprovação dos alunos.

Sendo assim, podem ser definidos:

Os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). (KRUG, 2001, p.17).

Essa organização tenta romper com a concepção de conhecimento que está organizado lineamente, respeitando a forma como as crianças aprendem, que constituem essas fases de formação. Com foco nessas fases há maior probabilidade de intervir de forma mais significativa no percurso de aprendizagem do aluno, logo, as peculiaridades das fases apontam caminhos a seguir.

Não há compreensão de que os alunos que são enturmados de acordo com suas fases de formação tenham de aprender tudo o que é abordado em sala ao mesmo tempo e do mesmo modo. Há dessa maneira uma valorização do percurso individual que é feito pelos alunos cada um em seu tempo e no seu ritmo.

Como não há entendimento de que o conhecimento acontece linearmente e de maneira organizada, conforme nos sugere a maioria dos currículos escolares, que elencam o conhecimento “do mais simples para o mais complexo”, essa organização nas fases de formação não dá destaque apenas ao conhecimento anterior, como acontece, na seriação.

Nos ciclos de formação os conteúdos escolares são organizados a partir de uma pesquisa antropológica e também tem como principal referencial o ensino por complexos proposto por Pistrak, sendo assim, os conteúdos são organizados por complexos temáticos.(Krug, 2001)

A avaliação nos ciclos tenta ir além da perspectiva tradicional que a utiliza de forma excludente no processo de aprendizagem. O ato de avaliar implica uma atividade ética e os julgamentos realizados nesse ato afetam a vida das pessoas que estão sendo julgadas. Nessa perspectiva a reprovação ou a aprovação é substituída por formas de avanços diferenciados, com acompanhamentos específicos, são elaborados planejamentos individualizados aos alunos que apresentam dificuldades no percurso do ciclo.

O aluno continua seu processo de escolarização sem interrupção e algumas estratégias pedagógicas são utilizadas para auxiliar os alunos no decorrer do ciclo, como: Professor Itinerante, Salas de Integração e Recursos e as Turmas de Progressão.

Já os *Ciclos de Aprendizagem Plurianuais* se constituem numa forma de organização escolar em que a organização dos grupos e a promoção dos alunos estão baseadas na aprendizagem em vez do ensino. É possível observar que há também a preocupação na forma

como o aluno aprende, ele é o centro no processo de ensino/aprendizagem. Uma das principais diferenças entre os Ciclos de Formação e os Ciclos de Aprendizagem Plurianuais é que ao final de cada ciclo os alunos que não alcançaram os objetivos almejados para aquela etapa podem ser reprovados.

De acordo com Perrenoud (2004) não há uma definição estável para os *Ciclos de Aprendizagem Plurianuais*:

[...] Para uns, um ciclo de aprendizagem se define pura e simplesmente pela supressão ou limitação drástica da reprovação dentro de um ciclo de estudos<sup>1</sup>, cuja estrutura permanece inalterada. De acordo com uma definição mais ambiciosa, um ciclo de aprendizagem poderia servir de quadro integrador e de ponto de apoio a uma evolução do ofício de professor, dos programas e das formações escolares, da avaliação e da luta contra as desigualdades. (p.35).

Na verdade o projeto de construir uma forma escolar que seja diferente, onde se defende uma organização que não seja uma sucessão de programas anuais não foi uma inovação. Então a definição remete a mudanças estruturais no pensamento escolar que precisam deixar de operar na prática com as categorias mentais de trabalho com um horizonte anual.

Os ciclos permitem uma centralização maior na aprendizagem do aluno que no ensino do professor na tentativa de amenizar o fracasso escolar, questão que está no centro das reformas curriculares há algum tempo em diversos países que enfrentam a mesma problemática.

Em um ciclo de aprendizagem todos os alunos têm o mesmo número de anos para garantir os objetivos de final de um ciclo de estudos e somente o modo a intensidade do acompanhamento pedagógico pode auxiliar os alunos, para que consigam chegar ao final do percurso alcançando os objetivos almejados para uma determinada etapa.

Nos sistemas educacionais que ainda praticam a reprovação, existe o pensamento que apenas com a proibição dela o sistema seriado transforma-se em ciclos de aprendizagem. A reprovação tem demonstrado há bastante tempo que sua eficácia é bastante limitada, logo, não se apresenta como uma resposta eficaz às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Há a proposta de ruptura com o ensino enciclopédico e de memorização, propõe-se passar de uma lógica de programas, do que os professores devem ensinar, a uma lógica de objetivos, que considera o que os alunos supostamente aprendem e sabem ao final. Essa

---

<sup>1</sup> Ciclo de estudos concebido como uma sequência séries ou níveis anuais formando um todo.

questão representa uma reviravolta nas práticas docentes, que envolve novas competências e angústias.

Apesar de serem sugeridos novos espaços-tempos de formação nos ciclos de aprendizagem, não há uma definição específica em relação ao tempo, não há uma padronização para que o tempo não seja visto como um recurso de diferenciação nas aprendizagens, logo:

[...] os ciclos de aprendizagem plurianuais permitem diversificar os percursos de formação e que este é, mesmo, seu principal interesse. Certamente perseguir objetivos ao termo de dois, três ou quatro anos e assumir a responsabilidade das aprendizagens ao longo desse período é, em si, um progresso, visto que isso incita a uma pedagogia mais orientada para competências e outros conhecimentos de alto nível, que não se constroem em um ano. (PERRENOUD, 2004, p. 91)

Como o objetivo é suprimir a reprovação e descompartimentalizar as séries anuais, o interessante seria que o professor acompanhasse seu aluno por mais de um ano, o que já seria um ciclo plurianual. De acordo com Perrenoud (2004), os ciclos vão representar uma extensão do espaço-tempo pelo qual um professor passa a ser responsável e essa responsabilidade é compartilhada com a equipe que compõe o ciclo.

Os pressupostos teóricos que fundamentavam os Ciclos de Formação e os Ciclos de Aprendizagem foram vastamente divulgados no momento de retomada das discussões sobre as políticas de não-reprovação, a partir dessas contribuições a reestruturação curricular passa a ter por base a forma como o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento do aluno operam, influenciando diretamente nos processos avaliativos, esses aspectos trazem mudanças significativas na sistemática avaliativa, presente nessas duas propostas, a fim de alcançar formas mais democráticas de promovê-la.

Nessa perspectiva, os ciclos se destacam no âmbito educacional, principalmente, por se diferenciar das experiências anteriores e por trazer uma nova forma de reestruturação do currículo. Segundo Freitas (2004) a política de ciclos aponta para uma maior flexibilização da organização do tempo na escola e, conseqüentemente, traz reflexões acerca da avaliação com destaque à função formativa da avaliação.

Embora todas as diferentes propostas tivessem suas particularidades, em comum compartilhavam a premissa de que seria preciso um sistema de avaliação no ensino fundamental que não excluísse o aluno da escola, dessa maneira, as diversas experiências promoveram mudanças nos sistemas de avaliação e na promoção dos alunos, todavia é preciso

ter clareza que os ciclos como uma proposta de uma nova escola possível denota ressignificar as questões relativas que envolvem à organização e à dinâmica escolar em seu todo.

### 2.3 Avaliação e os ciclos: algumas considerações

Os ciclos, como já foi visto, propõe uma mudança estrutural e na organização interna da escola, essa reorganização diferenciada traz implicações também para a avaliação, pois ela deixa de ter como finalidade a reprovação e esse fato suscita e ainda provoca intensos debates permeados por conflitos e divergências acerca dessa questão. Para compreender o motivo de tantos embates acerca da avaliação na proposta de ciclos, é necessário explicitar algumas concepções correntes sobre a avaliação disseminadas no interior da escola, que antecederam a instituição dessa proposta.

A educação escolar com a qual convivemos atualmente e que nos habituamos, trouxe em sua origem a lógica de uma avaliação classificatória e excludente, indissociável do ensino de massa, pois no momento em que a educação se expande e se ampliam as oportunidades de acesso à escola pública, algumas possibilidades de restringir esse ingresso são estabelecidas e durante bastante tempo esse papel foi conferido ao exame.

O termo avaliação, utilizado constantemente no ambiente escolar foi criado recentemente, todavia antes de chegar à utilização desse termo outros, abrangendo diversas concepções, estiveram presente na cultura avaliativa pedagógica. De acordo com Barriga (2003), durante bastante tempo foi vivenciado na educação uma *pedagogia do exame*, o que leva-nos a pensar que o exame é inerente a ação educativa, o que não é verdade, pois de acordo com o autor, não há evidências de exames ligados à prática educativa antes da Idade Média, logo, podemos considerá-lo como uma herança do século XIX.

O termo exame estava vinculado inicialmente às seleções para admissão em empregos, sendo assim, surgiram com o objetivo de selecionar, com função social de controle e não como uma questão educativa, dessa maneira o exame não está ligado historicamente ao conhecimento, é um problema que surge marcado pelas questões sociais.

Durante muito tempo a avaliação da aprendizagem escolar esteve alicerçada a essa *pedagogia do exame*, em que a atenção de todos que participavam do processo de ensino-aprendizagem voltam-se para a certificação e quantificação da aprendizagem dos alunos, para a aprovação/reprovação que acontecem no final de cada período escolar. De acordo com Luckesi (2005) há também nesse contexto a presença de algumas concepções herdadas da *pedagogia jesuítica*.

Os jesuítas (século XVI), nas normas para orientação dos estudos escolásticos, seja nas classes inferiores ou nas superiores, ainda que definissem com rigor procedimentos a serem levados em conta num ensino eficiente (que tinha por objetivo a construção de uma hegemonia católica contra as possibilidades, heréticas, especialmente as protestantes), tinham atenção especial com o ritual das provas e dos exames. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição de bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí corrente. (LUCKESI, 2005, p.22).

Em diálogo com Barriga (2003), com o exame esperava-se conseguir um conhecimento “objetivo” sobre o saber do estudante, tornando-se então o espaço onde se realizam muitas inversões. A luz das contribuições de Foucault, o autor destaca que as relações sociais e pedagógicas nesse âmbito invertem relações de saber em relações de poder, esse destaque é interessante, pois na instituição educativa o exame evoluiu através de mecanismos de controle e poder.

No processo de transição do exame para avaliação, tal como tem se discutido atualmente, as práticas avaliativas no interior da escola passaram pelo período em que em que os testes foram predominantes, nessa ocasião os testes de inteligência foram utilizados vastamente como forma de quantificar a aprendizagem, por meio de medidas exatas e médias, distinguindo os alunos “bons” dos “ruins”. Esse procedimento foi utilizado por algum tempo como justificativa de acesso à escola de acordo com as condições individuais, nesse caso, a atribuição de notas não estava ligada a aprendizagem e se aproximava muito mais do exercício do poder e do controle.

Ao pensarmos na avaliação no contexto escolar, há bastante tempo evidenciasse que o debate sobre essa temática transitou sobre os exames e os testes e se incidiram sobre as técnicas, instrumentos e os procedimentos utilizados, sem propor reflexões sobre a exclusão que está entrelaçada à função classificatória. Mesmo que o debate contemporâneo tenha buscado superação dessa dimensão quantitativa com o objetivo avançar para uma perspectiva qualitativa da avaliação— considerada mais democrática e inclusiva— as produções teóricas ainda apontam que muitos aspectos da *pedagogia do exame* ficaram enraizados na escola.

Sob a influência dessa concepção as aprendizagens são classificadas em certas ou erradas, de acordo com os programas das disciplinas, correspondentes às expectativas externas. Nesse sentido, o papel da avaliação está voltado para a seleção daqueles estudantes que aprenderam os conteúdos programados para a série, daqueles que não aprenderam. Essa concepção de avaliação é inerente à concepção pedagógica tradicional que permeia o sistema

seriado, em que a avaliação se refere a possibilidade de classificar o desempenho do aluno. Nessa perspectiva excludente Esteban (2003) destaca:

Frequentemente a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das repostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado, relacionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto. É a quantidade de erros e de acertos, que também incorpora o “comportamento”, os “hábitos” e as “atitudes” dos alunos e alunas, que orienta a avaliação do(a) professor(a). Nessa perspectiva, entende-se que o erro é resultado do desconhecimento, revelador do não-saber do(a) aluno(a), portanto uma resposta com valor negativo. O erro deve ser substituído pelo acerto, que é associado ao saber, e se revela quando a resposta do(a) aluno(a) coincide com o conhecimento veiculado pela escola, este sim “verdadeiro”, valorizado e aceito, portanto positivamente classificado. Saber e não-saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhança e diferença são entendidos como opostos e excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes de que dispomos para realizar as leituras do real. (p.15)

A avaliação que está pautada na seleção e classificação, o erro significa desconhecimento e o acerto é o conhecimento veiculado pela escola valorizado e aceito pela sociedade. A avaliação dessa forma torna-se uma atividade de controle em que a aprendizagem é reduzida a provas, testes e notas, direcionada apenas à seleção de alguns e exclusão de muitos outros.

Essa concepção de avaliação está atrelada a uma maneira tradicional de ensinar, que, segundo Freitas (2003), aparenta ser mais rápido que os métodos ativos que determinam a participação do aluno, por ser verbal e por série. Nessa perspectiva, o sistema de avaliação está baseado em notas, como forma de desenvolver a aprendizagem e que também controla o comportamento das crianças em sala, pois essa foi a forma encontrada para comandar contingentes cada vez maiores de alunos nas escolas públicas.

Dessa maneira o aluno é “educado” para conceber a aprendizagem como algo que só tem algum valor a partir das notas. Essa é uma característica da avaliação formal, logo:

O saber é passado verbalmente por meio de livros ou materiais impressos – são impedidos de aprender com a natureza e com a sociedade. Tal é o isolamento e a artificialização a que são submetidos os alunos. Entretanto, a sala de aula é uma construção história com finalidades claras de aprendizagem de determinadas relações sociais vigentes na sociedade que a cerca. (FREITAS 2003, p.29)

Na avaliação que ocorre no plano formal, com provas, testes e trabalhos que objetivam apenas o resultado em notas e conceitos, o aluno aprende para mostrar conhecimento ao professor. É nessa relação que o poder e o controle do professor atuam na sala de aula, cumpridos com o subsídio da reprovação.

O autor ainda destaca que a avaliação também ocorre em um plano informal em que estão envolvidos juízos de valores que também interferem nos resultados das avaliações formais realizadas pelos alunos. Os aspectos da avaliação informal também estão atrelados à lógica da escola e na seriação continuam “zelando” pela exclusão do aluno. Há uma prática avaliativa que já foi institucionalizada pelas escolas, que não serve especificamente ao conhecimento e dessa forma torna-se principal fonte de exclusão no processo de escolarização de diversos alunos que frequentam a escola pública.

Esse fato ocorre, pois os procedimentos adotados na avaliação estão vinculados ao formato que a escola assume enquanto instituição social e mesmo que se reconfigure os processos da avaliação formal, sem modificar a lógica da escola, a avaliação informal se faz presente e traz à tona todas as concepções conservadoras privilegiadas pelo ensino organizado em séries. Quando a avaliação formal é realizada, os juízos produzidos pela avaliação informal já operaram e simplesmente confirmam os resultados esperados quando são realizados as provas e testes, como nos aponta Freitas (2003):

No plano da avaliação formal estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, com provas e trabalho que conduzem a uma “nota”; no plano da avaliação informal, estão os “juízos de valor”, invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais, tendo sido construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. Tais interações criam, permanentemente, representações de uns sobre os outros. (p. 43)

Nesse sentido é possível partir do pressuposto de que a avaliação, como prática escolar, não pode ser considerada como uma atividade neutra ou simplesmente técnica, envolve um modelo teórico de mundo, ciência e educação, que se traduz em prática pedagógica. Sendo assim, a prática da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem envolvem intencionalidades de ação, atitudes e habilidades dos atores envolvidos.

A avaliação, a partir de uma perspectiva que pretende ser mais democrática, demarca um rompimento com o discurso da classificação que há muito tempo tem norteado o sentido das práticas avaliativas. Dessa maneira, a aprendizagem é vista como um processo e não apenas como um produto observa-se então que o processo é considerado como algo dinâmico.

Na organização da escolaridade em ciclos é proposta a realização de práticas avaliativas menos excludentes e menos seletivas, logo, em uma perspectiva mais democrática, tendo em vista que nessa concepção parte-se do princípio que todos são capazes de aprender e entende-se que a aprendizagem pode acontecer de várias maneiras, em tempos diferenciados e levando em consideração as experiências e vivências dos alunos. Nesse sentido, a política de ciclos propõe uma avaliação que pretende superar a avaliação tradicional:

[...] nas escolas tradicionais, predominam os diagnósticos sobre os ciclos de desenvolvimento das crianças e adolescentes que já chegaram ao fim, ou seja, avalia-se o desenvolvimento passado, as funções já amadurecidas, atividades e conteúdos que os discentes já sabem realizar e operar. (KRUG, 2001, p.48).

Na escola seriada a reprovação é utilizada como um instrumento didático-pedagógico que possibilita por si só a aprendizagem dos alunos. Portanto, é possível analisar que:

A escola seriada acredita que as crianças que não aprendem os conteúdos que ela considera mínimos e que não conseguem expressar esses mínimos na sua forma de avaliação, precisam repetir o ano letivo para criar mais base, adquirir mais conteúdos ou amadurecer. Essas bases sobre as quais se fundam a escola da tradição seriada não são coerentes: o ano letivo não se repete, as aprendizagens já construídas, independentes dos conteúdos assimilados ou não, não se repetem. O que se repete é a série, predominantemente marcada pelos mesmos conteúdos e atividades que não corresponderam às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança ou do adolescente, durante o ano letivo anterior. (KRUG, 2001, p.137).

Confrontar alguns aspectos que fundamentam as práticas avaliativas na escola seriada e a lógica da avaliação na escola organizada em ciclos, permite compreender quais são as mudanças sugeridas por essa política para as práticas avaliativas que desejam ser mais democráticas.

A política de ciclos sustenta, segundo Perrenoud (2004), a função formativa e diagnóstica da avaliação como um instrumento de regulação da aprendizagem e do ensino, afastando-se da perspectiva certificativa que ainda continua onipresente no contexto escolar, que mantém foco no término de uma formação dada e procura demarcar conhecimentos adquiridos, como uma sucessão de andares, um conhecimento deve estar terminado para que o outro comece.

A avaliação, então, já não fica restrita ao seu sentido classificatório, as funções de controle e coerção são reconfigurados e se atrelam a dimensões mais reflexivas e dialógicas,

não se restringindo a verificação de resultados passando ao processo de regulação da aprendizagem. Com a avaliação formativa há a previsão de que todo processo de aprendizagem dos alunos seja acompanhado, para auxiliá-los no seu percurso escolar, é segundo Esteban (2003), uma modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com o reajustamento contínuo do processo de ensino.

Para que a avaliação seja exercida nessa perspectiva, nos ciclos os tempos são reestruturados e a não-reprovação prevista, como a avaliação passa a ter como foco a aprendizagem e não o ensino o objetivo deixa de ser a aprovação ou a reprovação, que deixam de fazer sentido. Na prática muitos professores entenderam que por não ter de reprovar ao final do ano letivo não precisariam avaliar seus alunos, ou seja, para amenizar a reprovação a avaliação do processo de ensino-aprendizagem poderia ser eliminada.

Na verdade, os ciclos não preveem a extinção da avaliação, pelo contrário ela deve acontecer continuamente para acompanhar as progressões dos alunos para que seja possível o processo de aprendizagem sem interrupções abruptas constantemente, o que não significa ausência da avaliação. Sendo assim, segundo Perrenoud (2004):

Não se trata de retardar indefinidamente o momento dos balanços, mas de “dar tempo ao tempo”, permitir um desenvolvimento significativo dos conhecimentos e competências nas áreas em que nada pode ser feito com pressa, muito menos segmentado em pequenas etapas. (PERRNOUD, 2004, p.16).

Na lógica da escola organizada em ciclos a avaliação ganha destaque significativo, pois não se trata de aprovar a todos, é preciso viabilizar a aprendizagem para todos. Provavelmente, pelo fato do professor não ter de prestar contas do trabalho que realizou ao final de cada ano letivo, em termos de aferição de grau/nota, a avaliação formativa passou a ser considerada por muitos professores como uma modalidade da avaliação menos rigorosa. Esse é outro entendimento equivocado que surge com os ciclos, pois ela a é muito mais trabalhosa, exige maior disponibilidade de tempo para a realização de uma observação mais minuciosa da aprendizagem, demandando do professor novas aptidões.

No contexto escolar as discussões oficiais acerca da avaliação são recontextualizadas e as interpretações consideradas equivocadas que surgem nesse âmbito são produzidas nesse movimento de recontextualização que os professores realizam. As mudanças sugeridas acerca das práticas avaliativas na política de ciclos sugerem claramente transformações na proposta do currículo organizado tradicionalmente, sendo assim, no processo de reconfiguração da política no município de Niterói, os professores ressignificaram as propostas sobre avaliação

contidas no texto e no discurso da política, o que permite observar em alguns momentos perspectivas diferentes sobre a avaliação.

Mas ao pensar nessas novas propostas e observar diversas discussões relativas a essa temática no ambiente escolar, os professores na tentativa de se adaptar a essa nova realidade ressignificam, mesmo que não sejam de forma intencional os aspectos relativos à aprovação e reprovação. Portanto, modificar a concepção acerca da avaliação formativa é uma tarefa difícil, levando em consideração que no cenário educacional são os resultados mensuráveis que tem maior valor, mas a dificuldade não significa impossibilidade.

Conforme pode ser visto, pensar na política de ciclos exige também pensar na avaliação como uma das questões que compõe sua complexidade. Os ciclos foram criados a partir de contestações do fracasso escolar - nesse caso envolvendo também as altas taxas de repetência – que por diversas vezes surgem vinculadas às práticas avaliativas classificatórias e excludentes, atreladas às concepções do regime seriado. Nessa perspectiva novas formas de pensar e realizar a avaliação na escola vão se delineando nesse contexto, os ciclos sugerem não apenas a organização temporal da escola, mas atrelado a avaliação, exige a reestruturação das práticas pedagógicas que envolvem a avaliação.

### **3 REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI: (RE)CONFIGURAÇÕES DOS PROCESSOS ESCOLARES**

Após resgatar o processo histórico na construção do ideário dos ciclos no Brasil e compreender a abordagem conceitual dos ciclos nesse percurso, realizo nesse capítulo uma análise das principais formulações que ocorreram na organização da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Realizar reflexões sobre a educação pública do município de Niterói requer uma análise, mesmo que sucinta, dos processos históricos pelo qual a Rede Municipal de Educação atravessou na busca de consolidação do seu sistema educacional. Na busca de compreender a organização atual da rede busquei subsídios nas (re) configurações que perpassaram o campo educacional em Niterói.

A ênfase em dados e acontecimentos da história desse município, em alguns momentos podem não estar diretamente interligados ao contexto educacional, contudo, nesse processo de análise histórica, conhecer alguns fatos ocorridos nesse processo auxilia no reconhecimento de acontecimentos importantes que influenciaram as políticas educacionais.

Acredito na relevância de analisar o percurso histórico da educação pública de Niterói, por considerar que é possível encontrar os alicerces que sustentam a forma como a educação está estruturada atualmente nos momentos históricos passados. Segundo, Fernandes (2005) a política educacional do Município mantém certa continuidade em relação à experiência de políticas de não-retenção e de ciclos, há cerca de treze anos, com algumas modificações na organização nos anos de escolaridade e no sistema de progressão, além de adotar esse sistema para todo o ensino fundamental, diferente de outras redes que adotaram a organização em ciclo<sup>2</sup>.

Para investigar quais repercussões a nova forma de escolarização em ciclos possibilitou, sobretudo, nas práticas dos professores, escolhi o Município de Niterói inicialmente por ser o meu local de trabalho, onde descobri outra forma de escolarização diferente da que já havia vivenciado, além disso, se trata de uma rede municipal de ensino que possui um histórico de significativas mudanças em sua estrutura organizacional, sobretudo após a criação da Fundação Municipal de Educação, no ano de 1991, que propiciou diversos debates e discussões acerca da (re)construção da proposta pedagógica do município.

---

<sup>2</sup> Como exemplo, no município do Rio de Janeiro, onde o ciclo só foi adotado nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na busca pelos documentos oficiais foi possível observar que o movimento de organização da rede se tornou mais conciso após a criação da Fundação Municipal de Niterói - FME, logo, os documentos anteriores ao ano de 1991 são escassos e de difícil acesso. Desse ano em diante, as discussões no campo educacional se tornam mais consistentes na rede e diversos documentos oficiais são elaborados na tentativa de delinear a proposta educacional do município, que corroboraram para que se chegasse à configuração atual.

De acordo com Laneuville-Teixeira (2009), a institucionalização de Rede Municipal de Educação de Niterói pode ser dividida em três marcos importantes, o primeiro momento é anterior à criação de uma Secretaria Municipal de Educação, marcado pela criação de três órgãos de acompanhamento e gestão da educação pública municipal, o Grupo Coordenador de Educação e Cultura, Divisão de Educação e Cultura e um Departamento de Educação e Cultura, todos na década de 60.

No segundo momento foi criada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, no ano de 1975. Apesar do importante trabalho realizado pela SME, os processos que envolviam negociações financeiras e questões político-pedagógicas das escolas exigia um intenso debate político nas negociações, o que dificultava a distribuição de recursos, devido aos entraves burocráticos acarretados por essas negociações. Essas e outras questões levaram às discussões acerca da legitimidade do órgão para representar as demandas das escolas com facilidade e rapidez.

Se pensarmos no processo de criação da escola pública, lembraremos que à sua criação se fundamenta no ideal de igualdade e preconizava o acesso de todos à educação, anseios que ainda são reais e presentes. No município de Niterói, ainda na década de 90, de forma contraditória aos ideais da educação pública, havia uma seleção dos alunos que ingressariam nas escolas da rede. Inicialmente a matrícula dos alunos era realizada no interior do prédio da extinta Secretaria de Educação, sem nenhuma divulgação de quais critérios eram utilizados nessa escolha.

Na pretensão de avigorar o exercício da democracia no campo educacional a seleção dos alunos a serem matriculados passou a ser realizada por uma comissão formada por pais, direção da escola, professores e representantes da associação de moradores. Acredito que a criação dessa comissão não permitiu o exercício pleno da democracia, na medida em que sua função seria selecionar e classificar em critérios subjetivos, pois não havia suporte físico na rede Municipal para tender a demanda daquele momento.

E nesse processo, na busca por uma educação pública mais democrática que se inicia ainda nessa década o terceiro momento, que se concretizou com a criação da Fundação

Pública Municipal de Educação de Niterói, atualmente Fundação Municipal de Educação de Niterói, no ano de 1991, na primeira administração do prefeito Jorge Roberto Saad Silveira. A FME não foi criada com o intuito de substituir a SME, mas se estabeleceu como instância governamental preponderante no delineamento de metas pedagógicas e na distribuição de recursos financeiros para as escolas, conforme histórico disponível em seu site oficial:

Entretanto, um novo período histórico sempre traz conflitos, contradições e dúvidas. Assim, a ousadia da mudança para o aprimoramento e a modernização da ação educacional fortaleceu a Cidade de Niterói, a ponto de “começar o amanhã”, investindo nos aparentemente simples fazeres do cotidiano. Após intensos debates ocorridos, com o protagonismo de atores políticos, de profissionais da educação e de instituições da sociedade civil, foi criada a FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI, com base na Lei nº 924/91 e no Decreto nº 6.172/91, visando garantir o aperfeiçoamento da gestão educacional e a autonomia necessária para a efetivação de atos administrativos ágeis, especialmente no tocante aos processos relativos às unidades municipais de educação. (www.educacaoniteroi.com.br)

Com a criação da FME a rede passou por um processo de redemocratização e algumas práticas foram modificadas, a aproximação das escolas e a tentativa de manter um diálogo com os sujeitos dessas escolas foi um movimento marcante a partir desse período. A primeira portaria de matrículas editada em 1991, logo após a criação da FME, transferiu para as escolas a competência para efetivá-las, tentando tornar esse processo mais claro e democrático.

A produção da desigualdade educacional provocada pela instrução pública, é um ponto de discussão dos gestores do sistema público de Niterói para, nesse período houve uma crescente preocupação com altos índices de repetência e a evasão escolar observado pelos gestores, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, provocando inquietações específicas com o processo de alfabetização.

É exatamente nesse momento que se inaugura na Rede Municipal a trajetória de reflexões sobre a proposta pedagógica do município, sendo assim, é possível destacar que institucionalização da FME foi um ganho considerável para a educação municipal, pois permitiu um olhar mais aproximado da gestão para as questões pedagógicas o que possibilitou a busca de estratégias que pudessem amenizar e solucionar os problemas enfrentados pela rede, conforme destacado no histórico disponível no site

As reflexões propostas após 1991, acerca da estruturação da proposta pedagógica da rede, perpassaram por diversos campos, mas as ações iniciais registradas com a institucionalização da FME estavam voltadas para redução dos altos índices observados, considerado como um dos primeiros problemas a ser solucionado. Conforme contribuições de

Laneuville-Teixeira (2009) uma das primeiras propostas de reconfiguração da forma escolar foi efetivada com a criação do Núcleo Integrado de Alfabetização (NIA), que tinha como objetivo divulgar e validar pressupostos teóricos que indicavam que o processo de alfabetização não estaria restrito a um ano letivo, mas tinha como proposta integrar as classes do pré-escolar, da alfabetização e da 1ª série em um único bloco.

Nesse documento havia fundamentos para auxiliar a prática pedagógica dos professores, principalmente aqueles que se lecionavam na alfabetização, foram apresentadas formas que se considerava mais adequadas para se trabalhar nessa etapa, sugestões de ordem técnica e prática, destacando o caráter prescritivo do documento. Os participantes do Núcleo Integrado de Alfabetização eram profissionais das escolas e da equipe pedagógica da FME. Outro fator que foi agregado às justificativas do fracasso escolar foram as diretrizes teórico-metodológicas que norteavam os trabalhos dos professores, tendo em vista, a construção do primeiro documento curricular oficial que chegou as escolas da Rede Municipal no ano de 1991.

Nesse período as discussões em torno de questões curriculares ganharam potência, portanto, no ano de 1992, foi constituído o Grupo de Trabalho de Currículo e Avaliação da Rede Municipal de Educação de Niterói, na gestão da presidente da FME, Lia Faria, que acreditava ser importante uma construção dialógica do currículo da rede que levasse em consideração a opinião dos professores que atuavam nas escolas. Uma das metas cruciais trazidas pelo grupo à rede foi a elaboração de um documento que esboçasse a concepção de currículo a ser adotada pela rede.

No ano de 1994, como fruto das discussões acerca do currículo foi editado o *“Documento-Proposta de Currículo e Avaliação”* ratificado pela portaria FME nº 530/94 e encaminhado às unidades escolares para apreciação. Devido a essa portaria a rede passou a enfrentar diversas inquietações, pois defendia pela primeira vez a prática da avaliação continuada, que alterava pela primeira vez a sistemática de avaliação do ensino, nesse período os alunos não poderiam ser reprovados da Classe de Alfabetização até a 4ª série. No ano seguinte a avaliação continuada também deveria ser incorporada no 2º segmento.

Alguns documentos oficiais elaborados após a portaria nº 530/94 ratificaram a avaliação continuada com o objetivo de renovar as práticas avaliativas na rede. Dessa maneira, a avaliação foi preconizada a partir de uma perspectiva mais formativa, diagnóstica e contínua, mesmo diante de alguns pressupostos teóricos a avaliação continuada foi efetivada na rede como promoção automática.

Após esse período as discussões na área de currículo e avaliação tornaram-se ainda mais acirradas, e em 1996, foi distribuído na rede o “Caderno Pedagógico – CA a 4ª série”. A nova proposta de reestruturação pedagógica da rede foi intensamente criticada pelas escolas. Nesse momento as questões relacionadas ao ato de aprovar e reprovar realizada pelos professores e que já estavam acomodadas à estrutura escolar existente vieram, à tona ocultadas por discussões que envolvem questões relacionadas à avaliação.

Segundo Laneuville-Teixeira (2009), a Fundação Municipal de Educação de Niterói agiu categoricamente em relação às novas deliberações sobre a nova proposta pedagógica, dessa maneira, para que fosse possível realizar alguma reprovação escolar professores junto à equipe pedagógica da escola deveriam elaborar relatórios descritivos acerca do desenvolvimento do aluno que comprovassem tal necessidade. Esse documento passava por uma análise na FME a quem cabia autorizar ou não tal procedimento.

É perceptível o interesse dos gestores da FME na tentativa de modificar a realidade educacional do município, contudo ficou restrita às reformulações oficiais provenientes da FME, distante das práticas cotidianas das escolas. Quando transitam do contexto de influência para o contexto da prática a política é recontextualizada e a avaliação continuada preconizada nos documentos oficiais foi interpretada pelos profissionais que atuavam nas escolas apenas como uma forma de impedir a retenção dos alunos e regularizar o fluxo de alunos.

Com a portaria a retenção foi categoricamente proibida o que não garantiu mudanças significativas na organização da escola, causou uma grande insatisfação entre os profissionais que atuavam nas escolas, que com essa medida passaram a se deparar com um novo problema, o crescente número de alunos que chegavam à 4ª série sem estar alfabetizados.

Com as políticas de não-reprovação surge uma variedade de propostas para o sistema de avaliação como a promoção automática, progressão continuada, avaliação continuada etc. que foram considerados como equivalentes, mas são conceitos distintos baseados em concepções diferentes. A promoção automática engloba uma visão mais conservadora acerca da proposta das políticas de não-reprovação com o objetivo de correção do fluxo escolar, logo, a promoção dos alunos ocorre independente dos progressos em seu desenvolvimento, ou seja, diz respeito apenas à forma como os alunos serão promovidos, não traz novas considerações para a avaliação.

Apesar da progressão continuada também se opor a prática da reprovação e propor o fim da reprovação entre os anos de escolaridade, tenta ampliar questões que estão além a regularização do fluxo escolar, pois como propõe um processo educativo contínuo, tenta englobar algumas questões de cunho pedagógico, como ocorre na avaliação continuada.

A proposta de ciclos se aproxima da progressão continuada por trazer contribuições para os processos pedagógicos e por prever uma avaliação contínua como primordial para o avanço dos alunos, todavia vai além, pois não recai apenas sobre a avaliação e promoção, como é uma política curricular prevê mudanças na estrutura organizacional da escola em seu todo é preciso ter clareza que os ciclos não propõem a promoção automática.

Na verdade, as diferentes nomenclaturas que surgem nesse contexto têm comum fato de representar uma política educacional que se opõem à seriação, definir cada uma é tarefa complexa, pois na prática os pressupostos teóricos das propostas são ressignificados e ganham novos sentidos que não correspondem precisamente aos pressupostos iniciais de formulação da política. A não compreensão acerca dos diversos conceitos trazidos por cada nomenclatura está relacionada também a essa complexidade e pelo processo de recontextualização que ocorre no processo de constituição de uma política educacional, logo, ao passar de um contexto ao outro, novos sentidos são produzidos a partir das experiências, conhecimentos e vivências pessoais e profissionais dos sujeitos que atuam nas escolas.

O movimento pelo qual a rede começou a passar a partir de 1991, nos remete a inerente preocupação que constituiu a instrução pública desde que a grande massa da população que não tinha acesso à escola pública passou a frequentá-la, educação que se adequasse a esse novo público e um sistema escolar mais condizente com o exercício da democracia.

Com a promulgação da avaliação continuada os profissionais da rede declararam sua insatisfação em relação à política e iniciaram-se novos embates e negociações no processo de constituição da política educacional da rede pública do município. A partir da situação experimentada novas propostas vão se constituindo em torno das políticas de não-reprovação no município, sobretudo, no ano de 1998 com a nova gestão que ingressou na FME.

De acordo com Fernandes (2005) no início do ano letivo de 1999 uma nova proposta pedagógica foi apresentada na rede, de forma bastante curiosa, pois o ano letivo de 1998 foi finalizado no sistema seriado. A proposta denominada “Construindo a Escola do Nosso Tempo”, estava baseada na lógica ciclada, na tentativa de romper com as práticas tradicionais, consideradas nesse movimento como ineficazes para o público que frequenta as escolas públicas no município. O sistema de ciclos foi ratificado na rede com a portaria FME nº 003/98, de 03/11/98 e 320/98, de 10/12/98.

Apesar de receber o nome de “proposta” pedagógica o documento encaminhado para as escolas já estava “concluído” e indicava uma nova estrutura organizacional e curricular para as escolas, [...] *o ensino em ciclos, ora implantado pela Fundação Municipal de*

*Educação (meu grifo) é visto como um processo coletivo que é compartilhado a cada passo.* (FME, p.29, 1999). A forma como o documento foi elaborado e divulgado na rede trouxe à tona a ideia da verticalidade na elaboração das políticas educacionais, em que existem instâncias que são superiores à escola que elaboram e entregam a política “pronta” para serem apenas colocadas em prática.

A política foi se constituindo paulatinamente nesse cenário envolvendo os contextos de produção, da influência e da prática. Ao transitar no contexto da prática novas tensões surgiram e diversos profissionais da rede se demonstraram insatisfeitos e se opuseram em relação avaliação continuada e aos ciclos e reivindicavam a volta ao sistema seriado, principalmente, pelo fato de não terem participado desse processo. Na verdade, nesse movimento os sujeitos corroboram com a constituição da política do município, produzindo-a no cotidiano.

Ao perceber essa movimentação dos professores, muitos consideram, na maioria das vezes, como um simples movimento de “resistência” às políticas de não reprovação. Acredito, que esse movimento não deve ser considerado como uma mera aversão ou um capricho de um profissional que está acomodado em seu fazer pedagógico, pelo contrário, acredito que é nesse movimento que os professores ressignificam essas novas propostas produzindo algo novo que os textos legais não têm a capacidade para prever.

A proposta e as portarias promulgadas na época estavam fundamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e também nos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, transcritos na íntegra no documento (FME, p.15, 1999). A adoção de uma nova estrutura para a rede também estava baseada em dados estatísticos da época sobre a rede e também as que estavam relacionadas à situação da educação pública do país. Nos dados analisados a distorção série\ idade foi destacada como principal problema a ser enfrentado naquele momento pelas autoridades educacionais. O município já havia tentado regularizar essa distorção na gestão anterior com avaliação continuada em sua faceta mais conservadora, conforme destacado no documento:

A principal causa daquela distorção foi identificada como sendo a repetência. Daí porque alternativas outras foram lançadas, na maioria dos Estados e Municípios, para correção do problema. Niterói, por exemplo, eliminou a avaliação dos alunos para fins de aprovação, ou não, na série, adotando a progressão automática. Essa estratégia gerou um novo tipo de dificuldade, ou entrave, de correção imprevisível, já que poucas foram às

experiências similares, àquela época. Surgiu, em consequência, a distorção nível de conhecimento/série<sup>3</sup> [...] (FME, 1999, p.17)

Com base nas justificativas assinaladas na nova proposta pedagógica, os ciclos foram estabelecidos para todo o Ensino Fundamental e em todas as escolas da rede reorganizando toda a estrutura organizacional da rede, uma concepção mais conservadora. O Ensino Fundamental Regular com duração de 9 anos ficou composto da seguinte maneira: Ciclo1, com duração de 3 anos de escolaridade, destinado aos alunos em processo de alfabetização, o Ciclo 2 com duração de 2 anos de escolaridade, destinado aos alunos em processo de aprofundamento das habilidades, hábitos e competência na leitura, na escrita e nos domínios lógicos-matemáticos, Ciclo 3 e 4, cursado com observância do plano curricular, abrangendo todas as áreas de conhecimento previstas na legislação em vigor. (FME, 1999, p.20 e 21)

No novo sistema de progressão a avaliação deveria ser diagnóstica e continuada sem nenhum caráter reprobatório entre os anos de escolaridade do Ciclo, a retenção era permitida para os alunos que apresentassem frequência inferior a 75% da carga horária anual prevista na legislação em vigor e para aqueles alunos que não atingissem os objetivos propostos ao final de cada ciclo. No decorrer dos anos de escolaridade a recuperação paralela obrigatória e reorientação da aprendizagem ao final do ciclo, a ser realizado em grupos compostos por alunos retidos no período máximo de um ano com ênfase nas dificuldades apresentadas.

No documento há uma tentativa de conceituar os ciclos, que tem como referencial teórico o dicionário Aurélio e trechos extraídos da proposta pedagógica de uma escola municipal do Rio Grande do Sul. O ciclo é definido da seguinte maneira:

Corresponde a um período maior de aprendizagem – ou menor - pelo caráter dinâmico do qual se reveste; a variação de seu tempo não envolve as mesmas limitações que a série, daí não decorrendo critérios outro, obrigatoriamente observáveis; o tempo maior permite, em educação, um respeito também maior, ao ritmo do educando e à sua individualidade; o tempo menor, ainda em atenção a esse ritmo propicia avanços ao mesmo educando, sem interveniência de impactos, sejam de caráter temporal, psicológico ou cognitivo; a ausência de regras rígidas da origem a uma flexibilidade real, que influi na organização dos grupos, permitindo que os alunos participem de mais de um grupo, com o nível de desempenho mais próximo, em momentos distintos, e com base em princípios pré-estabelecidos pelos professores, podendo, até mesmo, deixar seu grupo original, circunstancial ou definitivamente. (FME, 1999, p.24)

---

<sup>3</sup> Grifo meu.

É possível analisar que a definição do documento é superficial e foca apenas a questão do processo de ensino-aprendizagem. Algumas das características mencionadas aproximam a proposta tanto aos ciclos de aprendizagem quanto aos ciclos de formação, talvez por serem essas propostas as mais divulgadas nesse período. Contudo, as contradições ainda são perceptíveis, a presença da cultura do sistema seriado está presente, principalmente quando a questão do “desempenho aproximado” no agrupamento dos alunos é destacada.

Os objetivos gerais traçados para o ciclo estão voltados somente para o respeito ao tempo e individualidade dos alunos e no reconhecimento da importância dos conhecimentos que leva para a escola. Outras questões deveriam ser levadas em consideração com a proposta de ciclos, que deveria permitir uma *leitura qualificada* das situações sociais, logo, promover a aprendizagem e instrumentalizar os que estão envolvidos nos processos excludentes, para transformar essas relações em processos inclusivos.

Com os ciclos foram realizadas alterações no *sistema de avaliação* da rede, que além do fim da possibilidade de retenção intraciclos, foram modificados os de modelos de acompanhamentos do processo de aprendizagem realizadas pelos seguintes conceitos: A (aproveitamento muito bom), B (aproveitamento bom), C (aproveitamento regular), D (aproveitamento satisfatório) e E (aproveitamento insuficiente). Os conceitos também correspondiam a um percentual de aproveitamento de acordo com os objetivos propostos alcançados pelos alunos: A (90 a 100%), B (80 a 89%), C (65 a 79%), D (50 a 64%) e E (menos de 50% dos objetivos propostos).

Os conceitos eram atribuídos trimestralmente relativos aos períodos de fevereiro/março/abril e maio/junho/julho. Havia um conceito bimestral relativo aos meses de agosto e setembro, outro trimestral que englobava os meses de outubro/novembro/dezembro. Esses conceitos só influenciariam na aprovação do aluno ao final de cada ciclo.

Por mais que tenha sido divulgada a defesa processos avaliativos mais democráticos, uma avaliação diagnóstica e contínua, a quantificação da aprendizagem e os conceitos estavam presentes na proposta e, dessa maneira, a prática avaliativa ainda mantinha o estabelecimento de parâmetros com os quais a aprendizagem dos alunos ainda era classificado. Além disso, o tempo foi reorganizado em três trimestres e um bimestre, mas ainda estava vinculada a organização do sistema organizado em séries, pois ainda prevalecia o espaço-temporal do ano letivo.

Por mais que os conceitos e notas tenham sido substituídos, ainda representava a hierarquização dos resultados alcançado pelos alunos, ou seja, esses outros formatos acabam sustentando a concepção classificatória da avaliação. Então, a proposta *Construindo a Escola*

*do Nosso Tempo*, não possibilitou avanços significativos em relação a constituição dos ciclos e a avaliação, ainda permanecia ligada as características provenientes da seriação.

Embora tenha ocorrido a troca de governos houve uma tentativa de dar continuidade às ações implementadas na rede. Outro movimento marca a constituição dos ciclos na rede, “aproveitando” a trajetória de insatisfação dos professores e as solicitações de mudanças solicitadas pelas escolas para situação que se alojou com as propostas anteriores.

Corroborando com a compreensão que o processo de construção de uma política não é linear a reconstrução da proposta de ciclos ocorre articulada aos movimentos anteriores conforme destacado no documento da nova proposta pedagógica *Escola de Cidadania*, o documento vai delineando os trajetos das políticas anteriores até o ano de 2004. A nova gestão que assume a FME em janeiro de 2005, destaca como um de seus compromissos aprofundar as ações sobre os ciclos *garantindo a escuta sensível, o diálogo e o confronto fraterno de ideias em prol das mudanças necessárias*. (FME, 2005, p.8)

Nessa perspectiva de gestão participativa, que pretendia manter diálogo com as escolas e seus professores, como ponto de partida para reconfiguração dos ciclos foi encaminhado às escolas um documento preliminar no ano de 2005, para que em torno dessa proposta fossem realizadas as contribuições das escolas na reescrita do documento. No decorrer do ano de 2005 e 2006 diversos encontros e eventos foram realizados na rede abordando diversas temáticas relacionadas aos ciclos.

Nesse período algumas escolas se reorganizaram de acordo as modificações sugeridas no documento preliminar em caráter experimental, todavia esse movimento tinha como objetivo que no ano de 2007 todas as escolas da rede tivessem organizadas de acordo com a proposta.

Nesse período as turmas passaram a ser denominadas *Grupos de Referência*, onde os alunos eram agrupados levando em consideração as idades. Também foram realizados os *reagrupamentos*, em que os alunos eram deslocados para outros grupos formados a partir de suas potencialidades, interesses e potencialidades, esse movimento contava com um “professor a mais” para realizá-lo, o *professor de referência*.

Essas e as outras mudanças sugeridas por essa nova proposta, construída ao longo dos desses três anos, foram oficializadas pela da Portaria FME nº 125/2008, que instituí a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”. Na proposta os ciclos foram definidos como: *o conjunto de períodos letivos que organiza a prática pedagógica, estendendo-se por, no mínimo um ano civil*.

Ainda de acordo com o que estava previsto na portaria faço os seguintes destaques: na portaria o ciclo é concebido como uma forma de organização do currículo, do espaço e do tempo escolar; o critério de agrupamento dos alunos deve ser predominantemente etário; a avaliação é vista como um processo permanente, que deve ser realizada em diversos momentos, a partir da utilização de diversos procedimentos e instrumentos que favoreça a interpretação qualitativa da aprendizagem do aluno.

Em relação à avaliação há uma gama de sugestões para realizar os registros avaliativos como anotações pessoais, trabalhos em grupos, exercícios avaliativos, seminários, pesquisas, montagem de portfólios etc. com vistas à elaboração do relatório avaliativo do aluno que deve ser feito ao final de cada ano de escolaridade do ciclo, a partir do modelo elaborado pela FME, onde deve conter os objetivos alcançados, não alcançados e procedimentos adotados pelos professores.

Após o ano de 2008 não aconteceram mudanças significativas na rede em relação à política de ciclos, a rede permaneceu basicamente com a estrutura anterior, apenas algumas mudanças ocorrem, algumas práticas deixaram de ocorrer na escola, como os reagrupamentos, não há mais professores de referência, o agrupamento dos alunos não prioriza mais a faixa etária, reelaboração de fichas avaliativas, enfim, a gestão não priorizou a questão política.

A recontextualização dos ciclos apresenta uma característica bastante peculiar em Niterói não há uma clareza sobre qual experiência ciclada a política do município se fundamenta, apenas nomearam como ciclos sem maiores especificidades. Mesmo diante desse aspecto é possível observar interseções de características de algumas políticas já compartilhadas no âmbito educacional como *os Ciclos de Aprendizagem* e *os Ciclos de Formação*, que foram citados no documento preliminar da proposta de 2005, indicando que o interesse seria aproveitar o que as duas propostas ofereciam de melhor, gerando os ciclos “da rede de Niterói”.

## 4 CONTRIBUIÇÕES DOCENTES NA PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS DE NÃO-REPROVAÇÃO: O CONTEXTO DA PRÁTICA

### 4.1 O encontro com o não previsto: os desafios de pesquisar o local de trabalho

O ato de pesquisar de acordo com Gatti (2010), é inerente à vida humana, nesse sentido, a pesquisa pode ser definida amplamente como *o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa*. Todavia, num sentido mais estrito, o ato de pesquisar tem de apresentar determinadas características, especialmente quando visamos à produção de conhecimentos sobre um determinado assunto ou na compreensão da realidade que observamos.

O presente trabalho, então, envolve esse sentido de pesquisa, pois o conhecimento produzido envolve uma análise mais aprofundada de instituição escolar, especificamente sobre os sentidos produzidos pelos professores no seu cotidiano e a partir do entendimento da realidade local compreender a política curricular do município na sua configuração atual, destacando a complexidade desse processo, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso.

No estudo de caso o pesquisador faz parte da pesquisa e pode ser considerado como primeiro e fundamental instrumento na realização do trabalho, sendo assim, as observações e análises realizadas por ele passam por seus pontos de vista, valores, crenças e princípios que não tem como ficar a parte desse processo. Nesse sentido, foi em campo que me deparei com essas questões e foi me aperfeiçoando como pesquisadora, direcionando meus sentidos e concepções para desvendar o que não estava aparente.

Nessa busca fui me constituindo como pesquisadora, quando o desejo de ultrapassar os conhecimentos que estavam além do meu entendimento imediato surgiu. Essa procura gerou informações que contrariaram alguns dos meus entendimentos iniciais e por vezes me levou negar explicações evidentes que havia construído nas observações superficiais da realidade que se apresentava, o que exigiu de mim um movimento de estranhamento ao familiar, um esforço determinado de distanciamento do fato investigado, pois a forma como pesquisador conduz suas experiências também influenciam na construção desse conhecimento.

A necessidade de estranhar o familiar se fez presente no meu percurso, pois os meus questionamentos surgiram da minha vida profissional cotidiana, a partir dos acontecimentos ocorridos na escola em que trabalho na rede municipal de Niterói. Como esse foi o local que despertou minha curiosidade sobre a temática pesquisada, compreendê-lo foi importante no

entendimento da forma como a rede havia chegado a configuração atual, por esse motivo, foi o local que escolhi para realizar a pesquisa de campo.

Para realizar a pesquisa de campo foi preciso elencar critérios que direcionassem adequadamente as minhas observações. O delineamento desses critérios afasta a possibilidade de cairmos em algumas “emboscadas” que leva muitas vezes à produção de resultados que podem ser considerados inválidos ou inócuos. Foi então que percebi que ao buscar esses conhecimentos, que estavam além dos acontecimentos corriqueiros e desvendar os processos aí envolvidos, esses critérios permitiriam percorrer caminhos mais seguros, para tornar a pesquisa consistente. Deste modo, a construção de critérios pertinentes aos objetivos do trabalho, que gerassem segurança ao conhecimento produzido, foi possível compreender que não há um único critério e nem mesmo uma segurança absoluta, conforme nos mostra Gatti (2010):

Estes critérios têm a ver com a teoria que estamos trabalhando ao pesquisar, e ou a maneira pela qual selecionamos os dados que observamos e as informações que trabalhamos, e ou com a lógica que empregamos em todo o desenvolvimento do trabalho. Esses critérios não são únicos nem universais e não há receitas prontas para eles. Cada pesquisador com seu problema tem que criar seu referencial de segurança. Não há um modelo de pesquisa científica, como não há “o” método científico para o desenvolvimento da pesquisa. Esta é uma falsa ideia, pois o conhecimento científico se fez e se faz por meio de uma grande variedade de procedimentos e a criatividade do pesquisador em inventar maneiras de bem realizar os seus estudos tem que ser muito grande. A pesquisa não é, de modo algum na prática, uma reprodução fria das regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico. (Gatti, 2010, p.11)

Na verdade, as incertezas e inseguranças fazem parte da trajetória de todo pesquisador, principalmente quando se trata de pesquisa em educação, pois trabalhamos num campo de produções sociais, logo, o conhecimento originado nesse âmbito dificilmente pode ser controlado em sua totalidade, certamente nesse contexto nos deparamos com o inesperado.

O estudo de caso, como destaca André (2008) começa com um plano muito incipiente e à medida que os estudos avançam vai se delineando mais claramente. Mesmo que a problemática da pesquisa tenha sido decorrente da minha prática profissional, a imprevisibilidade do campo trouxe alguns aspectos que não haviam sido pensados, gerando mudanças nos questionamentos iniciais, firmando ou descartando alguns desses questionamentos a partir de sua real relevância para a pesquisa.

Foi em campo, no desenvolvimento da pesquisa, que essas questões foram sendo superadas e os critérios foram nitidamente delineados. Levando em consideração alguns aspectos acerca da pesquisa em educação no Brasil, André (2008) destaca que a expansão dos estudos de cunho qualitativo na área trouxe diversas alternativas de métodos e técnicas e ao analisá-las mais detalhadamente foi possível escolher a metodologia adequada para realizar a coleta de dados e dar andamento ao estudo de caso exposto.

Para refletir e analisar sobre as questões apresentadas na pesquisa - os novos sentidos que surgiram na prática dos professores em relação à avaliação - seria necessário contar com o relato das experiências dos profissionais que vivenciaram o processo de constituição da política de ciclos em Niterói, em seus antecedentes e em suas configurações iniciais. Dessa maneira, além da análise documental, lancei mão do uso de entrevistas como procedimento para coleta das informações desejadas.

Cabe destacar que há uma complexidade na realização das entrevistas, pois existem procedimentos importantes que precisam ser tomados em sua preparação. A entrevista não é como uma conversa informal, para que possa ser bem realizada, a fim de fornecer informações significativas e válidas para pesquisa, precisa ser bem delineada e estar interligada aos objetivos da pesquisa, o que também exige preparo teórico e competência por parte do pesquisador.

Levando em consideração esses aspectos inicialmente é preciso ter clareza dos objetivos que se pretende alcançar com as entrevistas para ter clareza de como estruturá-la. No decurso da pesquisa de campo a entrevista semi-estruturada foi se delineando como a mais adequada, pois apesar de ter algumas questões específicas a serem abordadas, a ênfase às falas dos sujeitos se fez necessário, pois a partir da mobilização da subjetividade dos sujeitos poderia compreender como ocorreu a construção desses sentidos que busquei investigar.

#### **4.2 Aprimorando a pesquisa de campo: a instituição pesquisada e o grupo de professoras entrevistadas**

A escolha do campo e do caso a ser estudado emergiu da minha experiência profissional na rede. A escola escolhida foi a primeira instância que desviou meus olhares para as questões abordadas no presente trabalho. É o local onde atuo profissionalmente como Pedagoga, exatamente de onde partiram meus questionamentos iniciais que possibilitaram a

realização da pesquisa. Foi a partir do consentimento da direção da escola que pude concretizar meu desejo de pesquisar a instituição em que trabalho.

A instituição<sup>4</sup> fica situada na comunidade do Morro do Castro, região de morros onde reside uma imensa população de baixa renda, fica exatamente na divisa dos municípios de Niterói e São Gonçalo. Por conta da localização e por ausência de escolas do município vizinho, próximas a essa região, a maioria dos alunos matriculados, residem em São Gonçalo.

Por volta de meados do século XX, o local era preponderantemente rural, com o desenvolvimento urbano dos dois municípios e com o crescimento da população residente na área, as periferias desses locais passaram a ser ocupadas de forma desenfreada, sendo assim, a urbanização do local ocorreu sem nenhum tipo de planejamento e na ausência de infraestruturas básicas.

A comunidade onde a escola está localizada é extremamente carente de recursos básicos até hoje. A realidade apresentada passou por mudanças, especialmente com a inauguração da instituição, no ano de 1977, que representou ganhos significativos para a localidade, logo surgiu trazendo novas esperanças, principalmente, por oportunizar instrução das crianças e jovens que residem no local.

A escola fica num local de difícil acesso, principalmente para os que dependem dos transportes públicos, pois há apenas uma linha de ônibus que permite chegar até ela e um número bastante reduzido de veículos, o que acarreta uma longa espera tanto para quem pretende chegar ou sair de lá para outro lugar.

Conforme relatos de alguns profissionais que trabalham na escola, por um período considerável de tempo a instituição não foi tão prestigiada pela FME, o investimento era insuficiente e não havia credibilidade acerca do trabalho realizado na escola. Devido a esse aspecto e também por conta do difícil acesso, a “rotatividade” de professores foi por algum tempo uma característica que causou empecilhos consideráveis no trabalho desenvolvido na instituição.

Devido à conjunção desses aspectos tornou-se difícil a realização de trabalhos mais coesos e contínuos, mas essas dificuldades foram sendo superadas. Apesar das barreiras enfrentadas e da realidade em que a escola estava inserida no percurso de sua história, a instituição conseguiu paulatinamente realizar mudanças significativas, o que pode ser observado atualmente.

---

<sup>4</sup> As informações foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola, revisado e reelaborado em agosto de 2012.

A escola passou por diversas transformações e reformas até chegar aos padrões vistos atualmente, inclusive, é considerada como uma das maiores escolas da rede, em relação ao contingente de alunos atendidos e também por seu espaço físico, que está passando por novas ampliações, com a construção de uma sala para as aulas de Artes.

A escola possui amplo espaço externo, com quadra de esportes coberta e pátio extenso. Internamente seu espaço físico comporta 15 salas de aula, sala de recursos, cozinha, refeitório, 2 banheiros para alunos e dois para funcionários (masculino e feminino), sala da coordenação de turno, cantina, almoxarifado, sala de arquivos, onde ficam guardadas as documentações mais antigas da escola e dos alunos (arquivo morto). Além desses ambientes, há os que possuem ar condicionado, são eles: sala de leitura, laboratório de informática com 16 computadores e 32 terminais, secretaria, sala de professores e a sala da Equipe de Articulação Pedagógica.

Desde a sua fundação, a escola atende a todo Ensino Fundamental. Atualmente funciona nos três turnos e além de atender o Ensino Fundamental Regular também oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA) seguindo a seguinte organização: no período da manhã atende aos alunos dos 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano do ensino fundamental), à tarde e à noite 1º e 2º ciclos (1º ao 5º ano), mas no período noturno são alunos acima de 15 anos da EJA.

A escola atende aproximadamente 900 alunos e conta com um pouco mais de 100 pessoas no seu quadro de funcionários. São contabilizados nesse quantitativo cerca de 54 professores, 19 deles atuando nos 1º e 2º ciclos. Dos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 2 atuam na Sala de Recursos e 2 na Coordenação de turno. Há três professoras contratadas: 1 que atua na Classe de Aceleração, 2 como professoras de apoio, sendo que uma delas em Regime Especial de Trabalho (RET) e 1 professora/instrutora de Libras.

Tendo em vista o histórico delineado acima e a descrição física da instituição, hoje é possível destacar que aconteceram mudanças importantes na escola, de tal maneira que atualmente é considerada, dentre as outras instituições que fazem parte da rede, uma escola de referência pela Fundação Municipal de Educação de Niterói.

A escola sempre está envolvida na realização de projetos que levam em consideração as necessidades locais, o comprometimento de grande parte dos profissionais proporcionou, por algumas vezes, a divulgação de alguns dos trabalhos realizados no jornal local e em programas da televisão.

Além dos trabalhos realizados para atender os interesses locais, a escola sempre acolhe os diversos projetos educacionais propostos pela FME e tenta viabilizá-los conforme suas possibilidades e envolvimento dos profissionais.

A instituição e seus profissionais se mostraram ativos diante das transformações ocorridas, logo, para se tornar uma escola de referência na rede passaram por um longo percurso. Conseguir lugar de destaque nesse contexto reflete uma trajetória de debates e tensões que proporcionou a articulação entre os interesses e anseios tanto da escola e quanto da FME. Retomo as contribuições de Ball (2001) referente às reflexões que realiza sobre os processos de construção de uma política, a fim de propor uma apreciação sobre as negociações envolvidas nesse processo.

O autor destaca que o processo de produção de uma política educacional é complexo e não acontece de forma linear, envolvendo três contextos que estão interligados. Analisar a configuração das políticas educacionais sob essa perspectiva permite superar a visão reducionista que persiste em considerar separadamente proposta e implementação, geralmente essa dicotomia ofusca a complexidade inerente às políticas. Nesse processo de negociações os sujeitos que estão no cotidiano escolar atuam nessa disputa produzindo a política.

No percurso histórico da escola pesquisada é possível perceber que as negociações entre as questões macro (FME) e micro permitiram a conjunção dos interesses das duas instâncias, logo, a evidência que a escola possui é resultado de uma intensa negociação, portanto não ocorreu por uma eventualidade. Manter o lugar conquistado não é um processo simples, pois os acordos alcançados são provisórios e estão suscetíveis a mudanças.

Outra conquista alcançada pela instituição em sua trajetória foi a redução da “rotatividade” no quadro de professores observada em períodos anteriores, nesse caminho muitos docentes deixaram a instituição, certamente a escola perdeu fontes históricas importantes. Apesar das perdas, há um grupo de professores que permanece vivenciando e construindo essa história e acompanha até hoje as transformações pelas quais a escola atravessou.

Esses professores acompanharam a trajetória da escola em diversas gestões municipais e também participaram das diferentes propostas de reformas educacionais que sugeriram novas formas de organização do currículo e da estrutura organizacional das escolas da rede. Retorno às contribuições Goodson (2008), que em seus estudos destacou o papel importante das experiências docentes na construção das políticas curriculares, que geralmente é negligenciada.

O autor ao destacar que as histórias de vida dos docentes estão presentes nas políticas curriculares, influenciando e sendo influenciados. Nesse sentido, as pesquisas curriculares deveriam voltar-se na compreensão desses espaços institucionais também a partir do

protagonismo do professor, pois nesse caso discutir sobre currículo é também versar sobre a história de vida dos professores.

Como a pesquisa tem o objetivo analisar o processo de constituição da política de ciclos, sobretudo, no contexto da prática, levando em consideração a importância das experiências docentes na produção da política, por meio da entrevista poderia ouvi-los e coletar os dados pretendidos, mas precisaria definir no grupo de profissionais que atuavam na escola, o perfil daqueles que seriam entrevistados, o que foi uma tarefa bastante delicada, pois precisaria fazer as escolhas adequadas para que a coleta das informações trouxesse aspectos relevantes para pesquisa, portanto tive de articular os meus questionamentos ao objetivo da pesquisa e avaliar o perfil dos professores que auxiliariam nesse rumo da minha pesquisa.

A seleção dos docentes que participaram da entrevista foi realizada cuidadosamente e alguns aspectos importantes foram considerados. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, o primeiro aspecto considerado foi o ano de ingresso na rede, que tinha de ter sido anterior ao ano de 1994. Aqueles que ingressaram depois desse ano não lecionaram no sistema seriado e para perceber quais as mudanças ocorridas com a instituição das políticas de não reprovação seria necessário ter vivências, tanto lógica da seriação quanto na proposição da escola ciclada.

Foi na década de 1990 que a rede municipal de educação de Niterói passou por transformações mais evidentes, nessa ocasião surgiu uma nova onda de reformas e novas políticas educacionais foram se configurando na rede, que teve como ponto crucial a introdução da avaliação continuada em 1994, concebida na prática como promoção automática. Após esse ano iniciou-se na rede um movimento de configuração e (re)configuração das políticas educacionais, até chegar a política de ciclos.

Os professores foram recontextualizando essas políticas em sua prática cotidiana, criando e recriando-as. Conforme análise documental, foram os docentes dos anos iniciais os primeiros a reestruturar suas práticas com as primeiras configurações das políticas de não reprovação, logo, têm valor respeitável no processo histórico de constituição da política de ciclos na escola, portanto na rede.

Nesse sentido, elegi as professoras que atuam nos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental que ingressaram na escola ainda na organização seriada, pois foram as primeiras a vivenciar as políticas de não-reprovação no município, com a promoção automática experimentada na rede do 1º ao 5º ano em 1994. Do grupo de professores que trabalhavam na escola, cinco atendiam a esse critério por mim construído.

Muitas vezes a impressão que temos é que pelo fato de trabalhar no local onde a pesquisa de campo vai ser realizada, a abordagem aos docentes poderia ser mais fácil, mas não é bem assim que acontece exatamente. Em uma das reuniões pedagógicas que acontece às quartas-feiras na escola, informei ao grupo o trabalho que estava realizando e que a escola e seus professores fariam parte do trabalho.

Explicitarei qual o objetivo da minha pesquisa e como fariam parte, além disso, esclareci o perfil dos professores que teria de entrevistar, deixando-as à vontade para participarem e que procurassem caso desejassem colaborar. Senti inicialmente uma resistência, mesmo convivendo comigo se demonstraram inseguras, foi a partir dessas reações que decidi abordá-las individualmente, pois já havia feito o levantamento do ano de ingresso e dados de identificação (atuação/formação), através dos documentos disponíveis na secretaria da escola.

Na realidade a reação foi compreensível, pois o que é dito nas entrevistas é profundamente subjetivo, aborda a forma e o modo como sujeito entrevistado observa a sua realidade. Tomar esses depoimentos como fonte de investigação, significa retirar do que é pessoal e subjetivo elementos que permitissem refletir sobre a dimensão coletiva, sendo assim, as relações que se estabelecem no interior de determinado grupos sociais, nesse caso os professores dessa escola, possibilitaria compreender as macroestruturas da política de ciclos no município.

Ao abordá-las individualmente, as cinco professoras escolhidas aceitaram conceder a entrevista, mas no dia em que as realizei as professoras, inicialmente, não ficaram à vontade e senti certo desconforto com essa situação, parecia que estava extraindo algo muito precioso delas, mas no decorrer iam se sentindo mais seguras.

Apesar de não parecer, na entrevista há outra relação que se estabelece entre entrevistador e entrevistados, para além da “coleta” de dados – a criação de um espaço de reflexão: ao mesmo tempo em que coletava as informações desejadas ofereci a elas a oportunidade de refletir sobre a trajetória profissional delas, pois das perguntas realizadas algumas deixaram claro que ainda não haviam parado para pensar sobre o assunto, acredito que em diversos momentos poderiam estar se auto-avaliando, reafirmando suas concepções e valores pessoais e profissionais.

Na realização das entrevistas também percebi que algumas professoras pareciam preocupar-se em dar as repostas que acreditavam que gostaria de ouvir, assim, de ter cautela ao analisar que foi dito nas entrevistas, confrontando o ponto de vista das professoras com outras visões e com o que observei na prática como pesquisadora.

## 5 EM DIÁLOGO, DESCONSTRUINDO/ PRODUZINDO SENTIDOS SOBRE CICLOS E AVALIAÇÃO

*[...] a história de vida é uma construção social e não uma produção individual dos sujeitos. Nesse sentido, as histórias de vida de professores se constituem como uma possibilidade de associar vida privada e espaço público entendendo como o cotidiano interage com a estrutura.*  
(Lopes e Macedo, 2011, p.157)

Ao propor uma análise dos ciclos entendendo-a como política de currículo a partir da possibilidade de conectar as questões do macro contexto com as micropolíticas das escolas, compreendo que a construção de uma política curricular perpassa um processo complexo e dinâmico que envolve negociações entre os contextos de produção, influência e o contexto da prática, conforme as contribuições de Stephen Ball. Revelando esse movimento pretendi avançar numa reflexão que tenta desnaturalizar a separação que geralmente é feita entre projeto e implementação.

Os estudos sobre as políticas curriculares, geralmente se distanciam da prática e nessa pesquisa faço essa aproximação destacando a relevância e complexidade do trabalho escolar nesse processo, portanto as histórias de vida dos professores como parte integrante da construção do currículo e foi com a realização das entrevistas que pude ouvir as histórias pessoais dos professores que produziram e ainda produzem a política curricular nas escolas públicas de Niterói.

A intenção com as entrevistas consistiu em compreender como os ciclos, como política curricular, foram formulados na rede especificamente no plano concreto das ações docentes com destaque para os aspectos relativos à avaliação, o que sabem e o que pensam os professores. As perguntas-chave elaboradas para realização das entrevistas também foram se desenhando a partir no movimento de busca de informações necessárias à pesquisa, além dos documentos oficiais e das falas das professoras nas entrevistas, conversas informais com alguns profissionais da escola e da Fundação Municipal de Educação, subsidiaram as impressões iniciais que possibilitou a elaboração das entrevistas.

As professoras antes de concederem a entrevista<sup>5</sup> assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCE)<sup>6</sup>, além disso, a fim de assegurar a privacidade e anonimato das entrevistadas foram criados nomes fictícios para as professoras entrevistadas:

---

<sup>5</sup> Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, constituindo o corpus de análise dessa pesquisa. A gravação em áudio foi feita mediante a autorização das professoras.

<sup>6</sup> Segundo o modelo proposto pela Comissão de Ética da UERJ.

Ana Paula, Elaine, Helena, Germana e Glaucia. As entrevistas ocorreram no interior da escola, tentei realizá-las em espaços onde as professoras transitavam mais, para que pudessem se sentir seguras, algumas foram realizadas nas salas de aula e na sala de leitura da escola, mas em alguns momentos não foi possível, pois precisávamos de um lugar sem ruídos ou pessoas transitando, o que me levou a realizar algumas das entrevistas na sala da Supervisão.

O cotidiano das professoras é bastante corrido, nessa realidade precisaria escolher o local e momento adequado para realizar as entrevistas. Pensei em entrevistá-las no turno de trabalho apenas nos “intervalos” que ocorriam no período escolar com as aulas de Educação Física e Artes, mas percebi que não seria adequado, pois muitos tinham de dar conta de correções, elaboração de atividades e até “respirar” nesses curtos momentos, entrevistá-los nessa tensão poderia influenciar nas repostas, pois o objetivo não era apenas ouvir respostas para as perguntas realizadas, pelo contrário a partir das perguntas estabelecer um diálogo e permitir também o emergir do que está não estava ou parecia claro na realidade que se apresentava. Como às quartas-feiras em toda a rede o horário das aulas é reduzido para realização de reuniões pedagógicas, as professoras indicaram como esse sendo o melhor dia para entrevistá-las.

A partir das falas das professoras três eixos foram estabelecidos para realização da análise das entrevistas, a fim de compreender o posicionamento das professoras em relação ao sistema de ciclos e que novos sentidos foram produzidos para avaliação: a definição dada aos ciclos, a concepção de avaliação e o posicionamento em relação a nova proposta curricular.

### **5.1 O que dizem as professoras sobre os ciclos e avaliação?**

Dar voz as professoras não é tarefa simples bem como organizar tantos relatos e garimpar neles o que os sentidos produzidos é o foco dessa pesquisa. Dessa forma, a tarefa de categorização das entrevistas apresenta-se como trabalhosa porque envolve observar onde falas se interconectam, onde um relato individual releva traços de um processo coletivo e como as questões se dão de forma imbricada no cotidiano. Assim, optei, no diálogo que faço com esses textos produzidos nas/pelas entrevistas, não dicotomizar na busca do encaixe dessa ou aquela fala numa dada categoria, mas trabalhá-las como um todo, nos múltiplos significados que as revelam.

Assim, problematizo nas entrevistas o que aponte como eixos: os sentidos de avaliação, compreensões e práticas que vão se delineando a partir dos ciclos e com isso

também o próprio entendimento dos ciclos – o que são? Sobre o que tratam? Daí a relação entre ciclo e política curricular. Dessas questões entrelaçadas é que se observa o processo de recontextualização produzido pelas professoras. Mas o que o mobiliza?

*Ah, foi da secretaria né? Sempre é da secretaria, a gente cumpre ordem*  
(Professora Elaine)

O destaque inicial dado a fala da professora Elaine, permite trazer à tona uma questão crucial na produção das políticas educacionais, que antecede a minha análise na busca dos sentidos por elas produzidos acerca da avaliação na política de ciclos.

Na verdade, quando as professoras não se percebem como co-contrutoras da política suas concepções ainda estão submersas na visão dicotômica que não considera a legitimidade do contexto da prática na elaboração das políticas e que insistem em separar propostas e implementação, disseminada há bastante tempo nos estudos sobre políticas curriculares.

Por meio das contribuições de Stephen Ball e do conceito de recontextualização proposto por Basil Bernstein, abordados anteriormente, defendo a compreensão que ultrapassa a visão vertical no processo de elaboração de uma política, acredito que a política não é construída linearmente, num movimento unidirecional, destaco a escola e seus professores também como um *locus* de luta por hegemonia nas produções políticas:

(...) a escola não é apenas um receptáculo de saberes produzidos em outras instâncias, mas participa de uma esfera mais ampla que reinterpreta diferentes saberes sociais para fins de ensino. Com isso, ainda que ambas as teorizações sejam apresentadas como limites para a atuação do professor na pedagogização dos saberes, não deixa de ser evidenciado que ele tem uma atuação nesse processo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 105)

Geralmente a ação dos professores é considerada apenas como movimento de resistência e não de produção, quando os professores recebem esse rótulo há uma tentativa de restringir a participação deles nesse processo, todavia destaco que independente da força que se exerce para ocultar as contribuições dos professores, não há como excluí-los desse processo, pois fazem parte dele.

A partir das falas das professoras pude perceber que a verticalidade presente no processo de construção da política, tão presente no discurso docente, não condiz com o movimento que acontece no cotidiano, mesmo que as propostas sejam consideradas como imposições que vem de “cima” para “baixo”, elas participaram do processo de construção no cotidiano, com suas práticas.

De acordo com a fala de todas as professoras o que se constituiu como marco na rede em relação a constituição da proposta de ciclos, ocorreu no ano de 1999, com a proposta *Construindo a Escola do Nosso Tempo*, um documento elaborado pela FME e distribuído nas escolas que correspondia a nova proposta pedagógica da rede, para muitos nesse período o município “dormiu seriado e acordou ciclado”. Nesse momento as professoras destacaram:

*“O movimento maior foi em 1999, quando passou da seriação para ciclo [...] Depois que chegou a proposta, começou a discutir sobre ela.”*  
(Professora Gleice)

Na verdade, as professoras têm a impressão de não terem participado do processo de formulação da proposta, podem não ter escrito o texto da proposta que chegou até as escolas, mas as influências de suas práticas estão presentes nele.

*“Mais pra frente, eu não me lembro muito bem, 98, por aí começou o construtivismo...Era um estudo, mas não sei se era de todas as escolas, eu não sei dizer, aí depois veio a documentação e começou a se modificar.”*  
(Professora Elaine)

Na fala da professora Elaine a proposta pedagógica de 99 também foi citada, a professora destacou que algumas discussões sobre o construtivismo se fortaleceram em anos anteriores, indicando que por mais o texto da proposta tenha chegado pronto nas escolas ao final de visto como uma imposição naquele momento, a fala revela que as discussões acontecidas, anteriormente, em torno do construtivismo, da qual os professores participaram, certamente já desenhava o percurso inicial das mudanças que ocorreriam na rede.

Interessa observar como a proposta de 1999 foi marcante na constituição da política no município, nem mesmo a avaliação continuada (que na prática foi concebida como promoção automática) no ano de 1994 foi tão destacada e esse foi um momento que mobilizou muito a rede. Por que esse fato não havia sido destacado na fala das professoras se causou tanta polêmica na rede? Foi então que perguntei a elas se algum outro movimento sobre os ciclos ocorreu anteriormente e citavam a “promoção automática”. Parti então do pressuposto de que as mudanças só são consideradas reais quando geram ou propõem ruptura total. Apesar da promoção automática ter feito parte do processo de constituição da política de ciclos, não provocou rupturas com o sistema seriado, pois havia permanecido a mesma estrutura:

*“Antes disso, (1999) tinha o sistema de promoção automática entre os anos de escolaridade, sem possibilidade de retenção a cada ano. Permaneceu o sistema seriado(...)”* (Professora Gleice)

O fato da escola ter permanecido estruturada em série fez com que a promoção automática<sup>7</sup>, não causasse tamanha desestabilidade na prática dos docentes em seu todo, o desconhecido estava ainda acompanhado de um território bastante comum e vivenciado pelas professoras, mas pelo relato de Elaine, com certeza esse momento causou as primeiras desestruturações nas concepções arraigadas há tempos na prática dos professores, concepções e sentidos produzidos e construídos no exercício da profissão durante muitos anos, principalmente, sobre a avaliação.

*“[...] veio a promoção automática né, nem me lembro se chamava assim, que o aluno não ficava reprovado. Era série ainda. Mas você só reprovava aquele que não alcançava nada, alcançou o mínimo já era aprovado, tinha prova, avaliação e tinha nota. Depois vieram os conceitos A, B, C, D e E, aí você não podia dar provas, não era mais obrigação ter prova, você podia avaliar como achasse melhor, podia passar uma leitura, um trabalho, qualquer forma de avaliação, não precisava mais ter a prova, qualquer forma de avaliação, não precisava mais ter a prova, para provar que o aluno sabia.”*(Professora Elaine)

Os conceitos citados pela professora são referentes à proposta de 1999, mas após a promulgação da avaliação continuada na rede com a portaria 530/94, instaurou-se um movimento de reflexão sobre quais instrumentos indicadores possibilitaram a análise conforme previa a proposta. Como a proposta trazia perspectivas diferentes para os processos avaliativos das que aconteciam anteriormente, novas formas de realizá-los precisaram ser pensadas. Então as notas deixam de ser utilizadas e começam a classificar as aprendizagens dos alunos por meio de conceitos 1, 2, 3, e 4 divulgados na portaria 295/95. Nesse período o aluno só poderia ficar retido se não tivesse registrado a frequência mínima e se essa frequência impossibilitasse a *superção dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos*.

A avaliação continuada foi recontextualizada na prática pelas professoras e todas se referem a essa proposta como promoção automática, nesse processo elas foram construindo novos sentidos acerca da avaliação. Pelo relato da professora Elaine a avaliação continuada foi interpretada como “proibição” do uso de provas por ela. Na verdade, como a professora participou de reuniões tanto na escola como na FME, que abordavam as perspectivas construtivistas, ao relacionar o que foi lido e escutado a sua prática interpretou a prova como algo que está intimamente ligada a concepção tradicional do ensino e não estaria condizente

---

<sup>7</sup> A “promoção automática” mencionada nesse item refere-se a avaliação continuada, pois na prática foi compreendida dessa maneira pelas professoras.

com os pressupostos construtivistas, mesmo que em nenhum momento essa questão tenha sido abordada. Em relação a essa questão, Fernandes (2008) discute:

Se for verdade que a não-existência de notas e provas significa uma subversão do paradigma até então predominante na prática educativa, a coexistência de provas e notas dentro de uma perspectiva mais crítica não se faz de todo impossível, dependendo apenas da forma como ambas são entendidas e utilizadas. Se a prova e a nota não forem concebidas como instrumento de coerção, dominação, classificação e/ou discriminação, mas como instrumentos que auxiliem tanto o professor quanto o aluno a se situarem no processo ensino-aprendizagem, tanto a prova quanto a nota ou conceito ou quaisquer outros símbolos podem e devem se inserir no processo de avaliação (p.64).

A professora ainda fez outras considerações quando indaguei quais foram as mudanças percebidas por ela em seu cotidiano com o fato de não poder reprovar os alunos, traziam algumas suas concepções sobre avaliação:

*“Mudou assim, que eu acho principalmente por que, você como aluno tinha uma ideia que não precisava mais estudar, por que você não ia ficar reprovado “(...)”*

*“Eu acho que aquele aluno que é interessado, que gosta de fazer todas as atividades não modifica nada, porque independente de reter ou não ele vai fazer, mas aqueles alunos que não estão com muita vontade de estudar, porque a gente sabe né? A gente sabe que se não tiver alguém ali o tempo todo a gente não faz. Então para esses alunos ficou mais difícil, porque demora mais pra eles perceberem que vão ficar retidos também porque eles acham que não, porque eles vão passando, passam o primeiro ano, segundo ano ai tem aquela sensação que nunca vai ter uma retenção pra eles. Ai o que ocorre, tem uns que não querem fazer mais nada, fala para você que vai ser aprovado mesmo não fazendo.” (Professora Elaine)*

A fala de Elaine revela uma concepção de avaliação como fator de motivação, a serviço apenas da aprovação/reprovação e não da aprendizagem do aluno, como se o estudo só fizesse sentido com a presença da prova, nesse caso o aluno não amplia seus conhecimentos em função dos seus interesses e crescimento pessoal, apenas para receber uma certificação que comprove a sociedade que é “capaz”. Nas palavras de Martins (2008):

A motivação, em sendo extrínseca, significaria que o objetivo do aluno está fora do estudo, do aprendizado, sendo este apenas um meio, um subterfúgio do qual deve dar conta a qualquer custo, ou de qualquer forma, para atingir o objetivo que é nesse caso, o livrar-se da reprovação. Neste sentido, não há nada de estranho com a atitude do jovem que, diante da retirada da

reprovação, acredita que não há razão para estudar, para se esforçar, ou sequer para comparecer às aulas, se considerarmos a visão do nosso ensino, baseado nos parâmetros tradicionais e “credencialistas”, costuma passar para os alunos – qual seja, o que é importante é passar de ano, já que tudo a isso reporta (p.179).

Levando em consideração esses aspectos perguntei a professora como ela fazia para que seus alunos avançassem em sua aprendizagem sem ter como se pautar na reprovação, como fazia anteriormente, mas o que ela explica é permaneceu utilizando a mesma “estratégia”:

*“Eu falo que não, que tem os itens avaliativos, que existe, que há uma possibilidade sim dele ficar retido, ele pode não ficara naquele ano, mas vai ficar no próximo, aí ele vai ter que ver tudo que ele viu antes num ano só.”*  
(Professora Elaine)

Apesar de ter vivenciado as mudanças estruturais no sistema de avaliação, com mudança de notas para conceitos numéricos e depois por meio de letras (A, B, C, D e E), as mudanças na prática vão se construindo paulatinamente a avaliação ainda é vista como um mecanismo de controle que regula as aprendizagens dos alunos. Mas, conforme Goodson (2008), mesmo que as pessoas continuem trabalhando como trabalhavam anteriormente e possível que o efeito de seu trabalho tenha sido redirecionado. Como no caso dessa mesma professora demonstrou que na prática novos sentidos eram produzidos, influenciada pela realidade que estava vivenciando:

*“A questão da avaliação para a gente não mudou muito, porque passou a avaliar que o aluno fazia, e isso não foi difícil, tudo que o aluno fazia você tinha que dar uma atenção maior, para poder observar melhor, aí você tinha que anotar, fazer relatórios, ficou assim mais trabalhoso, mas mudar muito não mudou não, porque a gente já avaliava assim, só que tinha que ter prova, pra realmente provar, fez não fez.”*(Professora Elaine)

Na fala anterior Elaine, ao relacionar desinteresse à ausência da reprovação se posicionou nas experiências anteriores que passou no sistema seriado, mas quando perguntei o que mudou com a proposta de avaliação continuada e ciclos, seus discursos trouxe à tona alguns princípios da avaliação como acompanhamento da aprendizagem, como um processo destacando que na verdade a prova não seria o único meio de avaliar os alunos, outros instrumentos poderiam ser utilizados. Nesse caso, acredito os desafios pelos quais os docentes

passam no cotidiano faz com que recriem práticas por meio das diferentes situações vivenciadas.

Foi por meio das recontextualizações que as primeiras rupturas nas concepções arraigadas sobre a avaliação aconteceram. Na verdade, a proposta de mudança pedagógica viabilizou um embate acerca dos conceitos e práticas envolvendo a avaliação continuada e a promoção automática, movimento que demonstra o processo dinâmico, dialógico, que envolve negociações constantes de todos que participam da elaboração da política.

Mesmo que as professoras se remetam a proposta de 1999, como o momento em que “passou da série para ciclos”, não foi tão pontual como aparece nos relatos. Segundo a professora Helena, no ano de 2000 a escola ainda estava organizada em séries, permanecia o movimento de discussão e reflexão sobre a proposta na rede, nesse período foi caracterizado por ela como *período de experimentação*. Nesse momento participavam das reuniões com a FME os integrantes da Equipe de Articulação Pedagógica (diretores, orientadores e supervisores) e um professor representante de cada ciclo, que se disponibilizou de acordo com seu interesse. Essa professora foi uma das representantes da escola e pude observar que há uma diferença nas falas das professoras que participaram diretamente das discussões, das outras professoras.

Essa diferença pode ser observada na fala de Helena, quando faz considerações sobre como deveria acontecer a avaliação a partir da proposta:

*“Eu acho assim, antigamente quando você achava que o aluno tinha que ter aquela capacidade só de decorar e no final do bimestre ele tinha que saber responder as perguntas que estavam naquela prova. Ele só era aprovado se soubesse aquelas respostas, se tivesse 50%, acima de 50% de aproveitamento, pra gente era aproveitamento, né? E quando vem o ciclo já começa a desmoronar o nosso mundo e eu acho que isso que é legal, é quando você desmorona e depois você começa a reconstruir (...)desconstruir aquela coisa da seriação. Ah, não preciso pensar que o aluno não precisa saber o que está naquela prova, posso dar uma prova, um trabalho, atividades diárias, avaliar diariamente (...)”*(Professora Helena)

A fala da professora expressa a intenção de mudança, embora sua prática avaliativa tenha se fundamentado por muito tempo em princípios da pedagogia tradicional, claro em seu relato, traz aspectos condizentes com a avaliação formativa, que almeja ser contínua, como acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno e não como instrumento de exclusão, que tem como foco apenas a aprovação/reprovação. Helena compreendeu que nessa perspectiva a prova é apenas um instrumento dentre várias outras possibilidades de avaliar seu aluno, entendimento que envolve as concepções sobre os ciclos.

As professoras Ana Paula e Elaine também destacaram algumas mudanças que aconteceram em sua prática e novos sentidos para avaliação:

*Agora, quando eu avalio diariamente eu estou com o olhar sobre aquele aluno (...) então faz movimento que o professor deve fazer, tentar buscar recurso para tentar melhorar aquele aluno, fazendo pesquisa, tentando entender, levando questionamento a escola, quando se trabalha com a série, eu tinha visão de que, quando eu terminava meu trabalho aqui na escola, corrigia tudo que tinha pra corrigir, ia para casa tranquila, hoje não, eu vou para casa cheia de dúvida, o que posso fazer por aquele aluno? Vou botar ele mais pra cá? Qual atividade vou dar a ele? ( Professora Ana Paula)*

*É que a gente começa nas reuniões daqui, sobre o ciclo, começa a construir isso também. Ah, a gente precisa de portfólio, de algum material do aluno pra guardar, para começar a saber no que está melhorando ou piorando, não só a prova como instrumento de avaliação. (Professora Elaine)*

A partir das concepções diagnóstica e formativa da avaliação, as professoras vislumbram possibilidades de intervenções para auxiliar na aprendizagem do aluno, o foco da avaliação já não está apenas nos resultados, há uma preocupação em acompanhar o processo de aprendizagem, regulando o ensino para auxiliar o aluno. A *avaliação* nessa perspectiva produz novos sentidos, avaliação como investigação, mediação, que ocorre no cotidiano e que possibilita o acompanhamento da aprendizagem fundamentada no diálogo e no reajuste contínuo do processo.

Como processo complexo a política estava se constituindo na rede desde 1994, todavia em 2005, quase dez anos depois, o movimento permanecia. As professoras destacaram este como o período em que *os ciclos realmente funcionaram*, as discussões se intensificaram e os textos produzidos anteriormente são retomados, discutidos, reformulados, pois os textos produzidos são inacabados cujos sentidos e reinterpretações são realizadas pelos professores. A fala de Glaucia indica a retomada do texto para outras discussões, o que permite discutir o que venho argumentando em diálogo com Ball – entendimento da política como processo e não como unidade fixa e estável.

*Essa proposta foi retomada em 2007(...) a gente voltou a estudar os ciclos, houve realmente a discussão de fazer o ciclo em Niterói(...). Nessa época houve mais estudos todos os professores tiveram que estudar os ciclos, entender a proposta. (Professora Glaucia)*

*É só que o sistema de ciclos não veio em 99, foi um pouquinho depois, um pouco depois, eu não me lembro direito qual o ano, não sei se foi 2006, por aí. (Professora Elaine)*

As professoras aliam esse sentido de retomada a nova gestão que iniciou em 2005, a partir da qual houve um diálogo maior com as escolas. O movimento de aproximação com as escolas realizada com a criação da FME foi sendo ampliado, a partir de 1991 eram realizados mais encontros, reuniões e foram criados Grupos de Trabalho e esse movimento permaneceu, mas só foi destacado pelas professoras nessa gestão, momento em que os estudos foram “intensificados”, conforme relatos que se referiam a esse período:

*Reunião na escola, com grupos que vieram na escola, falavam às vezes como era a concepção do ciclos, vieram materiais também, vieram ofícios, reuniões que a gente fazia no horário de planejamento (Professora Ana Paula).*

*Tiveram algumas discussões nas escolas, fora também, na secretaria (...). Pra ver o que tinha, os pontos, mais dificuldade, mas facilidade, explicar porque estavam mudando, modernizando mais, aí não teve grandes dificuldades muito não (Professora Elaine).*

*A FME disponibilizou algumas palestras para os professores interessado que representavam a escola. Me lembro de ter participado de uma semana de estudos sobre o tema em Teresópolis (Professora Germana).*

Chama atenção que esse ponto foi destacado por todas as professoras entrevistadas e dá visibilidade ao jogo político que envolve a elaboração da política curricular e como os diferentes contextos exercem sua força ou não nele. É evidente como os contextos estão interligados e lutam por hegemonia na elaboração das políticas. Em 2005 a proposta “ganha mais força” a partir do momento que as esferas do governo propõem, nesse período, um diálogo “maior” com as escolas, em ações consideradas mais democráticas. Essa aproximação das escolas, acontece intencionalmente, pois na luta pela hegemonia de seus interesses a FME compreende que seria preciso entrar em um consenso com os interesses dos professores que demonstravam insatisfeitos com a “política anterior”. Esse movimento se justifica, porque as escolas são capazes de *favorecer* ou *inibir* as mudanças e nesse processo dialógico, no jogo de interesses acordos são feitos articulando os interesses dos diferentes contextos. Assim, nesse período foi permitido que as escolas pudessem escolher trabalhar em caráter experimental em ciclos, as escolas que concordaram foram chamadas de *escola-pólo*, ganhando também outra visibilidade na rede. Além disso, a “escolha” pelo ciclo conferia um outro papel as escolas

nesse diálogo. Em 2008, todas as escolas tiveram de adotar a proposta a partir das experiências das escolas que participaram inicialmente, quando não havia obrigatoriedade, ou seja, foi a “prática” que fundamentou a “adoção” dos ciclos.

A escola pesquisada foi uma escola-pólo, e de acordo com a fala de Gleice os professores concordaram em participar, assim o sentido dado a esse período de experimentação do ciclo permitiu que a discussão se desse em outros termos, diferente de propostas anteriores que foram impostas a escola.

*Na época houve mais estudos, todos os professores tiveram que estudar todos os ciclos, entender a proposta. Não tiveram que aceitar, aqui (nome da escola) os professores aceitaram implementar, não foi imposta, não foi obrigatória(...) (Professora Glaucia)*

Nesse processo de negociações as professoras foram produzindo novos sentidos acerca da avaliação, num movimento constante e cotidiano. Pelas falas das professoras esses sentidos foram se solidificando, se tornaram mais consistentes e os ciclos foram se definindo como uma nova forma de avaliar na prática. Os debates realizados na rede em torno da política enfatizaram alguns aspectos, como a avaliação e a questão temporal nos processos de aprendizagem. Ou seja, apesar dos ciclos tratarem de uma política curricular para a rede e daí envolver várias e complexas questões, parece que se reduziu a uma nova modalidade de avaliação tão somente.

Ao pedir as professoras definirem o ciclo é possível compreender como essas questões foram sendo recontextualizadas. Os ciclos não foram compreendidos como uma política curricular, logo as definições giraram em torno das práticas docentes das professoras.

*[...] Eu vejo assim, uma possibilidade a mais para o aluno aprender, vamos supor se ele tiver uma dificuldade na leitura ou cálculos, ele não vai ficar assim preso por causa dessa dificuldade, ele vai ter um tempo maior pra que ele possa lidar com essa dificuldade, pra que a cabecinha dele possa digerir tudo isso e ele passar por aquilo, amadurecer, então acho que para o aluno é bom. (Professora Elaine)*

*Uma maneira de organizar a escola para que os alunos tenham um tempo maior para alcançar os objetivos traçados pela escola. (Professora Germana)*

*Seria uma forma que a gente avaliaria antigamente com um instrumento só e o ciclo propõe vários tipos de avaliação, o aluno teria um tempo maior, não para ser alfabetizado, mas eu acho que ele, para entender todo o processo que está passando. Além de também a gente ter mais formas*

*diferenciadas de trabalhar. Respeitar o tempo do aluno, acho que tudo isso o ciclo veio ajudar.* (Professora Helena)

Os ciclos não foram compreendidos dentro de sua complexidade, foram compreendidos a partir das mudanças que a política acarretou nas práticas avaliativas das professoras, nos novos sentidos que foram produzidos acerca da avaliação, conforme os pressupostos disseminados na política. Compreender os ciclos como uma nova modalidade da avaliação, conforme observado nas falas das professoras, envolveu o processo do qual as professoras participaram na constituição da política no município, que desde os movimentos iniciais enfatizavam a questão da avaliação, tanto que as discussões que foram delineando a adoção dos ciclos na rede teve início com os questionamentos suscitados em 94, com a promulgação da avaliação continuada na rede.

O movimento iniciou-se propondo novas formas de pensar a avaliação, mesmo que a escola ainda se mantivesse organizada em séries e o currículo ainda estivesse estruturado de acordo com os pressupostos da seriação. Os embates e tensões que foram gerados em torno da proposta da avaliação continuada fizeram com que as discussões posteriores circulassem em torno de propostas pedagógicas que tentavam modificar as práticas avaliativas, é nesse contexto que os ciclos emergem no município.

Mas as discussões sobre currículo não destacaram a política de ciclos como política curricular, na verdade concepções acerca da avaliação, definição dos ciclos e concepções de currículo foram abordadas de forma fragmentada, como se não tivessem entrecruzadas. Apesar do destaque feito ao currículo como “espaço de disputa” na proposta pedagógica Escola de Cidadania, não causou rupturas às concepções arraigadas nas práticas das professoras.

Ao questionar as professoras sobre a relação que percebiam entre os ciclos, a avaliação e currículo, foi possível perceber que novamente traziam as questões que envolviam a avaliação, aprendizagem do aluno e a organização temporal, mudas-se na forma de avaliar, mas não se relaciona a outros aspectos, ao currículo.

*No sistema de ciclos é necessário que o currículo seja muito bem elaborado para que o aluno possa ter garantido um maior tempo para atingir os objetivos propostos sem prejuízo da qualidade. A escola deve ter seu currículo bem delineado. Quanto a avaliação, o ciclo trouxe à tona a discussão da avaliação baseada em notas, onde o professor leve em conta todo o desenvolvimento do aluno.* (Professora Germana)

*Pensar em ciclos, pressupõe repensar o currículo e a avaliação, bem como a valorização do professor, que inclui a sua formação continuada. No ciclo não se avalia para excluir, mas para incluir.*  
(Professora Glaucia)

Na verdade, as visões e os sentidos produzidos pelas professoras ainda estão submersas em suas experiências profissionais, tanto que ainda não percebem os ciclos como política curricular, talvez quando perceberem a importância de seus movimentos no interior da escola, como parte integrante de um contexto maior possam compreender com clareza que produzem as políticas curriculares e as mudanças em suas práticas decorre desse movimento que ao mesmo tempo as constituem como professoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar esse item me levou a refletir sobre todo processo que percorri para chegar a conclusão dessa pesquisa, pensar quais apontamentos deveria fazer considerando todo o caminho percorrido no mestrado. Minhas reflexões permitem destacar que o percurso teve início antes mesmo de participar do processo seletivo, quando ingressei no magistério público no município de Niterói, há sete anos. Ao chegar na escola, instituição com a qual já estava bastante familiarizada e conhecida pelas experiências que já havia vivenciado, até mesmo como aluna, percebi que algo estava diferente.

A escola estava organizada de uma outra maneira que desconhecia, naquele momento nada fazia sentido! Mas no cotidiano, fui tentando compreender a forma como a escola estava organizada diferente das séries, em ciclos. Inicialmente fui me familiarizando com as novas nomenclaturas e para entendê-las sempre fazia referência ao sistema seriado, tentando fazer uma correspondência, conforme os outros professores e profissionais faziam.

Apesar de após algum tempo ter começado a usar com “autonomia” as novas nomenclaturas, muitos questionamentos ainda permaneciam, precisava compreender o processo que gerou aquela nova organização. O porquê de tal mudança, as mudanças traziam o que de novo? Esses e outros questionamentos surgiam, principalmente a partir de algumas falas dos professores sobre os ciclos.

Os professores pareciam estar incomodados e por diversas vezes escutava: agora não pode isso! Não é mais assim! Como faço agora? Percebi por esses e por outros questionamentos que os ciclos ainda estavam em construção na rede e muitas incertezas e inseguranças percorriam os “corredores” da escola.

De todos os questionamentos uma incitava bastantes debates e reflexões entre as professoras: a avaliação. Nos primeiros anos que ingressei na rede, 2006 e 2007, os alunos não podiam ser reprovados nem mesmo por falta, conforme previa a LDB. A retenção só acontecia ao final do 1º ciclo e ao final do 2º ciclo, por aprendizagem ou por faltas, pois só ao final de cada ciclo as faltas eram contabilizadas. Essa organização foi por pouco tempo, após um ano, mais ou menos, os alunos já podiam ficar retidos por falta ao final de cada ano.

Portanto, nessas mudanças recorrentes em espaços de tempo por vezes curtos, sobretudo nos aspectos relativos a aprovação/reprovação, que causavam desestabilidade ao fazer docente, foi surgindo o interesse em compreender mais intensamente quais mudanças a proposta trazia para a questão da avaliação, pois já não via no cotidiano a realização de

provas, testes, não havia notas, eram relatórios, portfólios algo diferente estava sendo produzido nas escolas e estava relacionada aos ciclos.

Quando ingressei no mestrado fui lapidando as minhas curiosidades, num processo intenso e complexo, mas que me formou como pesquisadora. Exigiu de mim uma nova forma de olhar a escola suas diversas concepções e práticas, caminho permeado de dúvidas, angústias que pela busca e descobertas foram sendo superadas. Foi então que o objetivo foi se desenhando e a partir dele a pesquisa foi construída e pude compreender a realidade que se apresentava percebendo que as “respostas” para meus questionamentos não estavam prontas, precisavam ser descobertas por meio das pistas e indícios que se apresentavam.

Nesse percurso entrelaçando os documentos legais e os produzidos na/pela escola e entre as conversas informais dos profissionais que já vivenciavam as mudanças na rede há algum tempo, busquei inicialmente entender como os ciclos “surgiram” em Niterói e descobri que o que estava acontecendo na rede não era um movimento único e exclusivo do município, apesar de ter suas peculiaridades, fazia parte de um processo histórico que há tempos sugeria formas diferenciadas de reorganização da escola, em contraposição ao regime seriado e suas formas de exclusão, então os ciclos foram constituídos nesse processo.

Portanto a partir desses entendimentos fui tentando “definir” os ciclos e passei a entendê-lo como uma política curricular, logo, as transformações e mudanças geradas não estavam atreladas apenas a novas formas de avaliar e na reestruturação novos tempos escolares “abolindo” as séries, esses e outros aspectos indicavam uma nova estrutura curricular para escola até então organizada em séries.

O movimento fazia parte de um contexto maior e que já se delineava no âmbito educacional há bastante tempo e foi relacionando o microcontexto da escola a essas questões macro que o presente trabalho foi realizado. Esse certamente foi um dos maiores ganhos como pesquisadora, perceber que a construção de uma política educacional não é simples, entender que é um processo intenso e contínuo.

A partir desse entendimento outros foram sendo construídos nas leituras realizadas e na pesquisa de campo como o fato de ter compreendido que a política é produzida pelos professores, que por sua vez também são “produzidos” por ela, ou seja, suas práticas cotidianas dão/produzem sentidos para política e ao mesmo tempo modificam as práticas deles na produção desses novos sentidos.

Foi por meio do contexto de recontextualização que fui expandindo a compreensão desse aspecto, para essa nova forma de compreender a política, pois no processo de produção dos ciclos na rede, os textos e discursos produzidos em outros contextos ao transitarem no

cotidiano das escolas ganhavam novos sentidos, os professores por meio de suas experiências pessoais e profissionais interpretavam esses textos a sua maneira, reinterpretando-os.

A partir dessa compreensão foi imprescindível o diálogo com as professoras revelar os sentidos produzidos em suas falas sobre as questões que surgiam no cotidiano no movimento de construção da política. As falas revelam diversos sentidos e sobre muitos aspectos da realidade vivenciada por elas, mas tentei enfatizar com as perguntas realizadas nas entrevistas os sentidos produzidos sobre a avaliação que envolve também produção de sentidos sobre os ciclos e o currículo.

A realização das entrevistas também foi marcante e importante nesse percurso, não é tarefa simples, as falas das professoras carregavam uma diversidade de concepções, modos de vida, valores, experiências e elencar dentre todos esses aspectos os sentidos produzidos sobre avaliação, exigia uma atenção constante e clareza dos objetivos que se pretende alcançar. Foi um movimento que também provocou em mim um processo de reflexão sobre minhas concepções que já não eram as mesmas quando iniciei esse percurso, também fui produzindo novos sentidos o que acarretou mudanças na forma como percebia e entendia o cotidiano escolar, as minhas concepções se ampliaram, demarcavam um novo horizonte por meio da fala das professoras.

Não poderia descartar a participação das professoras nessa pesquisa, pois meus questionamentos foram movidos também por elas, foi nesse espaço que a vontade de analisar a realidade que se apresentava me descobri como pesquisadora. Não havia como esquecer que conforme elas, eu também fazia parte desse movimento de produção da política, agora com outra visão, outras perspectivas, outras concepções que também mudaram minha forma de agir nesse cotidiano, passei a me movimentar nesse contexto consciente das mudanças que minhas práticas tinham possibilidade de provocar na construção da política.

Também acredito que no diálogo realizado com as professoras, ao refletirem sobre suas práticas na busca pelas respostas as questões colocadas, também tiveram a oportunidade de refletir sobre o processo de construção da política depois de tanto tempo, apesar de não ter esse objetivo certamente provoquei esse movimento, gerando reinterpretações, reformulações, reorganizações das suas práticas ao refletirem sobre suas vivências e experiências, contribuindo para a produção de novos sentidos.

Contudo, é importante destacar que esse movimento não cessou, novos sentidos são produzidos incessantemente no processo de construção da política curricular do município, essa nova forma de organizar a escola ainda não está pronta, não se definiu na forma como os

ciclos estão organizados atualmente e nesse processo é essencial não enfatizar e destacar a micropolítica de cada escola e de seus principais atores, os professores.

Enfim, considero que ao delinear os objetivos iniciais e na busca em alcançá-lo, fui além das impressões observadas inicialmente e fui paulatinamente apurando meu olhar sobre a realidade pesquisada, destacando o lugar da escola e, principalmente, dos professores nesse processo dinâmico e complexo na elaboração de uma política curricular e nesse contexto multifacetado observei que a política no município é única e peculiar não se trata dos ciclos de aprendizagem ou de formação de forma “pura”, nesse processo de recontextualização os ciclos se constituíram de acordo com a realidade local, a avaliação e o currículo foram ressignificados pelos docentes. Certamente a política propiciou novas aprendizagens e novos olhares nesse sentido, a experiência no município fez emergir no cotidiano das escolas a política dos ciclos do município de Niterói, revelada e publicada de maneira singular na presente pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. A. A repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de estudos pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.27, n. 65, p.3-15, jan/mar. 1957.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional*. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez. 2001.
- BARRETO, E. S. S. MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n. 108, p. 27-48, 1999.
- BARRETO, E. S. S. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v.15, n.42, p.103-40, maio/ago. 2001.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, SOUZA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1, jan./abr. 2004.
- BORBOREMA, Caroline. *Política de Ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ 2008*. (Dissertação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- COSTA, Maria Helena dos Santos Prazeres. *Avaliação: Tessituras Docentes, Caminhos Percorridos e Desafios que se Impõem no Cotidiano Escolar*. 2011. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- ESTEBAN, M. T.(org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERNANDES, Claudia. *Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- FERNANDES, C. O. *Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações, históricas, políticas e sociais*. Disponível em: <[www.campinas.sp.gov.br/arquivos/fracassoescolaemccilos.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/fracassoescolaemccilos.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2012.
- FERNANDES, C. O. *A Escolaridade em Ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI*. 362p. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.
- FERNANDES, C. O. Escola em ciclos: uma escola inquieta - o papel da avaliação. In: FETZNER, A. R. (Org.). *Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007. v. 1.

FERNANDES, C. O. A escolaridade em ciclos: A escola sob uma nova lógica. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.124, jan./abr. 2005.

FERNANDES, C. O. (Org.). *Ciclos em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada*. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2007. v.2

FERNANDES, C. O. (Org.). *Ciclos em revista: Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008. v.4

FRANGELLA, R. Currículo: políticas, práticas e perspectiva de trabalho. In: GOMES, J.C.; SARITA, L.S. (Org.). *Currículo: limites e possibilidades*. Rio de Janeiro: RJ, 2010. p. 69 – 89.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempor-espacos da escola*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, 2004. *GT 13 Educação Fundamental*. Caxambu, 2004.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE NITERÓI. Portaria N. 125/08. *Proposta Pedagógica Escola de Cidadania*. Niterói: Fundação Municipal de Educação de Niterói, 2008.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE NITERÓI. Portaria N. 132/08. *Diretrizes Curriculares e Didáticas*. Niterói: Fundação Municipal de Educação de Niterói, 1 de abril de 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2010. 87 p. (Série Pesquisa, 1)

GOMES, Júlio Cesar (Org.). *Currículo: Limites e possibilidades*. Rio de Janeiro: CEP, 2010. p. 189 – 208.

GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Trad. Vera Joscelyne. Petropolis, RJ: Vozes, 2008.

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

LANEUVILLE-TEIXEIRA, Vania. *A Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Educação de Niterói: desafios para a construção de uma política pública*. 2009. 249 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*[on line], 2004, n. 26.

LOPES, A. C. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n.2, p.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: jan. 2012.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n 2, jul/dez. 2006.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez,, 2005.

MAINARDES, Jeferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jeferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 7-23, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jeferson; BALL, S.J, (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jeferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p.35-50, jan./abr. 2009.

MATHEUS, Daniele dos S. *Políticas de Currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática*. 2009. 166 páginas. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MIRANDA, Glaura Vasques de. Escola Plural. *Estud. av.*[online], v.21, n.60, p. 61-74, 2007. ISSN 0103-4014.Scielo

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. IN: MOREIRA, A.F.B. *Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NITERÓI (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica: construindo a escola de nosso tempo - Apresentação da Escola em Ciclos*. Niterói, 1999.

NITERÓI (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Documento preliminar para a proposta pedagógica de reorganização do ensino fundamental na rede municipal de educação de Niterói*. (versão enviada para as escolas), 2005.

NITERÓI (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Um breve olhar sobre os 15 anos da FME*, 2007. Disponível em: <[www.educacao.niteroi.rj.gov.br](http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br)>. Acesso em: 02 jun. 2012.

NITERÓI (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói: Escola de Cidadania*. Niterói, 2007.

PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Trad. Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, jun. 2001.

XAVIER, M. L. M. A escola cidadã estruturada por ciclos de formação – reflexões sobre o projeto educacional do Município de Porto Alegre de 1989 a 2004. In: KRUG, Andrea R. F. (Org.). *Ciclos em Revista*. Rio de Janeiro: Wak, 2007. p. 52-67.